

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY

Eva Hartmannová

**Pojetí klíčových kompetencí u učitelů a
problematika jejich aplikace do vyučování**

**Conception of key competencies by teachers
and a question of its application into teaching**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2012

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce Doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. Dále bych ráda poděkovala všem ředitelům základních škol, na kterých byl prováděn empirický výzkum, a všem učitelkám, které se zúčastnily provedeního výzkumu za jejich čas a ochotu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 28.března 2012

Eva Hartmannová

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou klíčových kompetencí a přednostně kompetencí k učení, jejím rozvojem, jejím pojetím učitelem a jeho aplikací této kompetence do vyučovací hodiny na 2. stupni základní školy.

V teoretické části uvádím zaštitění klíčových kompetencí v kurikulárních dokumentech, vysvětlení klíčových pojmů a charakteristiky výukového procesu, které rozvoj kompetencí ovlivňují.

Empirická část je kvalitativním výzkumem, při jehož provedení byly použity jako techniky sběru dat polostrukturovaný rozhovor a zúčastněné pozorování. Rozhovory byly vedeny s učitelkami 2. stupně základního vzdělávání, jejichž vyučovací hodiny pak byly navštíveny a během a po pozorování byl vyplňován pozorovací arch, který skrze specifické kategorie hodnotí míru rozvoje kompetence k učení.

Abstract

My thesis explores the pedagogical issue of key competencies, it especially focuses on learning competency, its development, teacher's concept of the competency and its application into learning at a secondary school.

The theoretical part introduces main terms and concepts and the characteristics of educational process, which influence development of competencies.

The research part is a qualitative research. The data have been collected through observations in class and semi-structured interviews. The interviews were held with teachers of the secondary schools, which were observed afterwards. Within these lessons was filled in a special observation form which evaluates through specific categories how effectively is learning competency being developed.

Klíčová slova

kompetence, kompetence k učení, výuková strategie, výuková metoda

Key words

competence, learning competence, educational strategy, teaching method

Obsah

Úvod.....	8
1. Kurikulární dokumenty.....	10
1.1 Národní program rozvoje vzdělávání v ČR.....	10
1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV).....	15
2. Definování základních pojmů	17
2.1 Definice pojmu kompetence.....	17
2.2 Kompetence k učení	19
2.2.1 Školní učení	21
2.3 Vyučování jako proces.....	23
2.3.1 Modely vyučování.....	23
2.3.2 Učitelovo pojetí výuky.....	24
2.3.3 Vyučovací styly učitelů.....	25
2.3.4 Cíle vyučování	26
2.3.5 Výukové strategie	28
2.3.6 Organizační formy vyučování	31
2.3.7 Výukové metody	32
2.3.7.1 Metody monologické – vysvětlování, výklad.....	33
2.3.7.2 Metody práce s textem	34
2.3.7.3 Metody dialogické.....	34
2.3.7.4 Didaktická hra	34
2.4 Práce s chybou.....	35
2.5 Empirické výzkumy	40
3. Metodologie výzkumu.....	43
3.1 Design výzkumu	44
3.2 Definování výzkumných otázek	44
3.3 Výběr vzorku a prostředí výzkumu	45
3.4 Metody sběru dat	45
3.4.1 Polostrukturovaný rozhovor.....	46
3.4.2 Zúčastněné pozorování výuky	47
3.4.2.1 Pozorovací arch.....	47
3.4.3 Techniky analýzy dat	48
3.4.4 Analýza dat.....	49
3.4.5 Etika společenskovedního výzkumu.....	49
4 Výsledky výzkumu.....	51
4.1 Učitelův pohled na kompetence a další aspekty výuky.....	51
4.1.1 Pojetí kompetence.....	51
4.1.2 Zdroje informací o kompetencích	52
4.1.3 Pojetí kompetence k učení	53
4.1.4 Metody rozvíjející kompetenci k učení.....	54
4.1.5 Aktivita rozvíjející kompetenci k učení	55
4.1.6 Pojetí kompetence promítnuto do výuky.....	56
4.2 Míra rozvoje kompetence k učení měřená pozorovacím archem	56
4.2.1 Kritéria pozorovacího archu.....	57
4.2.1.1 Situace podporující	57
4.2.1.2 Situace tlumící	60
4.2.1.3 Souhrnné charakteristiky výuky.....	61
4.2.1.4 Souhrnné hodnocení.....	61

4.3 Klasická výuka nebo aktivizující metody, nebo obojí?	62
5 Závěr.....	64
Seznam literatury.....	65
Příloha č. 1: Hladiny kompetence k učení	67
Příloha č. 2: Přehled výukových metod.....	69
Příloha č. 3: Klasifikace metod vyučování	71
Příloha č. 4: Pozorovací arch	73

Úvod

V České republice od roku 2001 probíhá školská reforma. Jedním z hlavních záměrů této reformy je změna ve výstupech vzdělávání s cílem, aby žáci ve škole nezískávali pouze faktické a encyklopedické znalosti, ale aby se rozvíjeli i po osobnostní a sociální stránce prostřednictvím získávání a rozvíjení kompetencí. Kompetence figurují ve všech kurikulárních dokumentech jako jeden z cílů vzdělávání. Jednotlivé kompetence jsou v těchto dokumentech popsány teoreticky a ve formě výstupů, tedy jaké vědomosti, dovednosti a postoje by měl žák získat během určitého stupně vzdělávání.

V rámci svého studia i v osobním životě jsem se mnohokrát setkala s pojmem kompetence, s jeho analýzou a kladla jsem si otázku, zda učitelé kompetence rozvíjejí a jakým způsobem. Stále mi ale chyběl pohled samotných učitelů, jejich názor na danou problematiku, jak oni sami vnímají tuto kategorii, jakým způsobem změnili a zda vůbec, podobu a strukturu své výuky v rámci zapojení kompetencí. Proto jsem se rozhodla pohledu učitele na kompetence věnovat tuto práci a pokusit se zjistit jejich názor na tuto problematiku. V rámci výzkumu jsem se zaměřila na učitele v praxi. Pokud chceme dosáhnout cílů reformy, tedy aby žáci získali během svého vzdělávání znalosti, vědomosti, dovednosti, schopnosti a postoje, tedy kompetence, je klíčové, aby učitelé jako zprostředkovatelé vzdělávání, tedy i kompetencí, tyto pojmy chápali a dokázali je charakterizovat. Tak budou schopni účinně aplikovat do své výuky organizační formy, metody a učební úlohy, které kompetence rozvíjejí.

Konkrétně jsem se ve své práci zaměřila na jednu z daných kompetencí a to kompetenci k učení, kterou považuji za fundamentální pro další vzdělávání a učení dítěte. Tato volba byla ovlivněna také možností využít ve svém empirickém výzkumu ověřený nástroj pro měření míry rozvoje kompetence k učení ve výuce.

V teoretické části této práce nejprve uvádím kurikulární dokumenty a metodické příručky, které charakterizují jednotlivé kompetence a snaží se vystihnout jejich podstatu. V následující kapitole se pokouším charakterizovat pojem kompetence a pojem kompetence k učení. Dále poskytuji přehled komponent vyučovacího procesu, které svou rolí v tomto procesu ovlivňují rozvoj kompetencí.

V empirické části čtenář nalezne metodologie a postup empirického výzkumu, který byl uskutečněn na 2. stupni základních škol, a jeho výsledky.

I. Teoretická část

1. Kurikulární dokumenty

Jako v mnoha evropských zemích se i u nás začala v 90. letech připravovat reforma vzdělávacího systému, která u nás vyvrcholila v roce 2001 schválením zákona o vzdělávání. V této kapitole se zabývám širším kontextem problematiky, o které tato práce pojednává, a proto nejprve referuji o jednotlivých kurikulárních dokumentech, které ustanovili novou koncepci výchovy a vzdělávání. Základním dokumentem je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, na jehož základě vznikly jednotlivé Rámcové vzdělávací programy a v další vlně jednotlivé Školní vzdělávací programy. Tato kapitola je v práci zahrnuta, aby čtenáři poskytla obecné povědomí o směřování a záměrech školské reformy a o dění z ní vyplývající.

1.1 Národní program rozvoje vzdělávání v ČR

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha¹, je závazným vládním dokumentem, jehož konečná podoba byla schválena na zasedání vlády České republiky 7. února 2001. Skrze tento dokument jsou vyjádřeny záměry, které si vláda stanovila v oblasti vzdělávání.

Jak sami autoři uvádí, tento dokument vznikl na základě potřeby reagovat na dnešní neustále se měnící svět, ve kterém žijeme, a potřebu se těmto změnám přizpůsobit. Tento vývoj klade čím dál větší požadavky na každého jedince společnosti a to nejen na jeho uplatnitelnost a fungování na pracovním trhu, ale i v životě jako takovém, co se týká rodinného prostředí i sociálních vztahů. Tyto narůstající požadavky vyvolávají potřebu vzdělávání se nejen v rámci školní docházky, ale po celou dobu života. Nároky nejsou kladeny jen na jednotlivce, ale také na celou společnost, jejímž základním ovlivňujícím faktorem je právě úroveň vzdělání, kvalita vzdělávacího systému a také schopnost společnosti využívat a rozvíjet lidský kapitál dané společnosti, který hraje zásadní roli ve vývoji společnosti a ekonomiky.

¹ Dále používán jen zkrácený název Bílá kniha.

Prvotně Bílá kniha vytyčuje základní myšlenky a teoretický rámec, ze kterých vychází další části dokumentu. Jsou zde uvedeny humanistické a demokratické hodnoty, na nichž by vzdělávání mělo být založeno, a které jsou vyjádřeny následujícími obecnými cíli:

rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, výchova k ochraně životního prostředí, posilování soudržnosti společnosti a to skrze rovný přístup ke vzdělávání, výchova k lidským právům a multikulturalitě, podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti a zvyšování zaměstnatelnosti. (Bílá kniha, 2001, str. 14,15)

Dále se Bílá kniha zabývá jednotlivými sektory a v rámci společných otázek stanovuje doporučení. V regionálním vzdělávání byl zaveden systém více úrovní vzdělávacích programů, s nejvýšše postaveným státním programem vzdělávání (často nazývaným národní kurikulum), na nižší úrovni rámcové vzdělávací programy² a nejnižší školní vzdělávací programy³, které vytváří školy samotné. Pro zkvalitnění vzdělávací soustavy je důležité mít ucelený systém evaluace, která zahrnuje monitorování a examinační, a komparace, tedy srovnání v rámci mezinárodních měřítek. Důležitou proměnou prochází samotná škola, která získává mnohem větší autonomii a úkolem centra je poskytnout jí vedení a nástroje, jak se touto samostatnou jednotkou stát. Všechny tyto změny kladou velké nároky nejen na vedení školy, ale především na pedagogické pracovníky, a proto je jejich kvalita a profesionalita na prvním místě. Abychom měli ve školství kvalitní pracovníky, je potřeba začít u vysokoškolské přípravy, která by se měla mnohem více zaměřit na pedagogicko-psychologickou složku, pedagogickou praxi v rámci studia, předmětově didaktickou přípravu a rozvoj osobnostních vlastností. Dále poskytnout další možnosti vzdělávání a rozvoje těm, kteří ve školství již pracují, a vytvořit nový platový postup a kvalifikační kategorie.

Bílá kniha se věnuje všem oblastem vzdělávání od předškolního, přes základní, gymnaziální, odborné, terciární až po vzdělávání dospělých. Vzhledem k zaměření této práce na základní vzdělávání se detailněji zmíním pouze o něm.

Základní vzdělávání má nenahraditelnou úlohu ve vzdělávání, vzhledem k faktu, že

2 Dále jen RVP.

3 Dále jen ŠVP.

vymezuje povinnou školní docházku a projde jím tedy každé dítě. Bílá kniha zdůrazňuje, že v rámci základního vzdělávání by především mělo dojít k odklonu od původního, řekněme tradičního, přístupu, jenž by se dal charakterizovat předáváním hotových znalostí, frontální výukou v čele s dominantním učitelem a vyžadovanou kázní a pouze částečnou aktivní rolí žáka v jeho vlastním učení (žák je objektem), k novému přístupu odpovídajícímu požadavkům dnešní doby. Tento nový přístup staví na mnohem větším zapojení žáka do samotného učení (žák je subjektem). Žák by se měl naučit samostatně vyhlédávat, ptát se a hledat na tyto otázky odpovědi, vyjádřit svůj názor, komunikovat a spolupracovat s ostatními, respektovat názory druhých, naučit se způsoby a strategie, jak se postavit k řešení určitého problému. Tyto kategorie nastinují zaměření jednotlivých kompetencí, které jsou obecně charakterizovány v rámcových vzdělávacích programech, a kterým se budu věnovat v kapitole 1.2 a 2.1.

Na závěr kapitoly o základním vzdělávání jsou v Bílé knize uvedena doporučení, která obsahují různorodá opatření a zásahy, které by měly být provedeny, aby došlo ke zkvalitnění základního vzdělávání. Pro záměr této práce je důležité následující doporučení, vzhledem k tomu, že se práce zabývá klíčovými kompetencemi, které jsou prvotně definovány v rámcových vzdělávacích programech. Doporučení: „Vytvořit rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a v něm stanovit specifické cíle, obsah, výstupní klíčové kompetence a podmínky pro vzdělávání na 1. a 2. stupni základního vzdělávání. Podporovat vznik školních vzdělávacích programů se specifikou 1. a 2. stupně.“ (s.49) ⁴

Na základě uvedených argumentů stanovuje Bílá kniha následujících 6 hlavních strategických linií vzdělávací politiky České republiky:

1. Realizace celoživotního učení pro všechny
2. Přizpůsobování vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí
3. Monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání
4. Podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí
5. Proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků
6. Přejít od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování

4 Další doporučení uvedena v Bílé knize str. 49 až 50.

Vzhledem k tomu, že finální verze Bílé knihy byla vydána v roce 2001, bylo možno již provést analýzu jejího aplikování do praxe, tato analýza nese název Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání, verze: 13. 3. 2009, která byla vytvořena pracovní skupinou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy⁵ (MŠMT) pro otázky regionálního školství.

Tato analýza se zaměřila především na 6 strategických linií a posouzení relevance a formulaci cílů a způsobů jejich naplňování. Celkovým závěrem této analýzy Bílé knihy je, že tomuto dokumentu chybí ústřední vize a dlouhodobé konkrétní cíle. Samotné cíle byly formulovány velmi obecně a některé z cílů, nejsou v podstatě cíle jako takové, ale nástroje k jejich dosažení. Některé cíle nebyly realizovány vůbec např. zvýšení podílu HDP na výdaje na vzdělávání na 6%. Ještě důležitějším cílem, který nebyl realizován, bylo vytvoření zastřešujícího dokumentu, kterým měl být Státní program vzdělávání pro děti a mládež od 3 do 19 let, což mělo později vliv na tvorbu rámcových vzdělávacích programů. Ty z cílů, které byly realizovány, měly často omezený dopad, nebo byly realizovány jen formálně a to bez signifikantní finanční a metodické podpory. Dalším negativem je, že nebyly realizovány v zamýšlených celcích a došlo tak k rozdrobení jejich účinnosti. Jako příklad autoři uvádí evaluaci, na kterou Bílá kniha klade velký důraz. Došlo sice k zavedení určitých evaluačních nástrojů (např. autoevaluační zpráva školy), ale chybí jejich propojenost a jejich výsledky nejsou dále zpracovávány, ani z nich nejsou vyvozovány závěry, na nichž by mohla stavět budoucí opatření.

Na závěr tohoto dokumentu autoři uvádí své doporučení vytvořit jeden souhrnný dokument, který by určoval kontinuální strategické řízení a který by byl flexibilní a byl přetvářen podle potřeby měnící se společnosti.

Myšlenka celé reformy a její jednotlivé kroky byly samotným učitelům předány následujícím způsobem. MŠMT vyškolovalo v rámci republiky tzv. školitele pro dané oblasti, kteří pak v rámci šestidenního školení měli za úkol předat veškeré informace tzv. koordinátorům, kteří byli vybráni z každé školy. Tito koordinátoři pak dále předávali informace o RVP a ŠVP pedagogickým sborům na svých školách. První den školení byl

⁵ Dále používán jen zkratka MŠMT.

věnován cílům reformy, druhý den probíhalo představení celého dokumentu RVP a jak se na jeho základě budou vytvářet ŠVP jednotlivých škol. Třetí den byl věnován samotné roli koordinátora, co se od nich očekává, co by měli svým kolegům předat a jakým způsobem. Čtvrtý až šestý den byly věnovány kompetencím, školitelé se snažili přiblížit koordinátorům, co to kompetence jsou a jakým způsobem je rozvíjet. Nejprve se je však snažili naučit rozklíčovat jednotlivé kompetence, to znamená, aby byli schopni si pod danou teoretickou definicí představit určité praktické úkony. Koordinátoři se dále dozvěděli, že k naplnění kompetencí jsou potřebné určité výukové strategie (uvedeny v kapitole 2.3.5) a že učitel by neměl být jediným aktérem při vyučování.

V roce 2008 proběhla celorepubliková inspekce, kdy si inspektoři stáhli ŠVP z internetových stránek škol a jejich závěrem bylo, že materiály jsou převážně v katastrofickém stavu. Jejich kontrola však proběhla pouze po formální stránce, praktické zapojení kompetencí a strategií na jejich rozvíjení nebylo žádným způsobem zkontrolováno. „Souhrnné poznatky podrobného inspekčního zjišťování a výsledky hodnocení souladu ŠVP s RVP ZV ve školním roce 2008/2009 ukázaly následující stav: plně v souladu bylo 22,5% posuzovaných ŠVP, částečně 59,6%, ve zbývajících 17,9% byl zjištěn převažující nesoulad. Nejčastějším problémem je nesourodost jejich deklarovaného celkového pojetí a obsahu a formy zpracování jednotlivých částí, v některých školách se nepodařilo naplnit značnou část požadavků stanovených školským zákonem a RVP ZV. V těchto školách bude uskutečněna následná inspekce.“ (Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2008/2009, str. 41)

Vytváření vlastního ŠVP je časově i co se týče lidských zdrojů velmi náročné, a proto se celá řada škol úchylila k jednoduššímu řešení a to okopírování ŠVP a jemnému pozměnění ŠVP jiných škol, které ho již vypracovaly. Během svých konzultací se školitelka, se kterou proběhl neformální rozhovor často setkávala s tím, že v ŠVP bylo uvedené, že je rozvíjeno to a to, ale ve skutečnosti jí daný učitel nebyl schopen vysvětlit, jakým způsobem to a to rozvíjí. „Teorie vypracované na papíře jsou jedna věc, ale praxe je druhá věc“, zněl doslovný komentář školitelky.

1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

Podle rozdělení vzdělávacího systému, které bylo předestřeno v Bílé knize, odpovídá Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání⁶ státní úrovni a jeho úkolem je stanovit specifické cíle, obsah a klíčové kompetence, které mají být výstupem tohoto stupně vzdělávání. Cíle RVP ZV:

- „vycházejí z koncepce celoživotního učení
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání
- vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, již by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání
- vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo
- zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi“ (RVP ZV, 2007, s.10)

Vzhledem k pojetí vzdělávání jako celoživotního učení je rozvoj kompetencí vnímán jako dlouhodobý, celoživotní proces a samotné kompetence se stávají součástí osobnosti.

Rámcový vzdělávací program rozděluje obsah vzdělávání do devíti vzdělávacích oblastí, které se dále dělí na jeden nebo více vzdělávacích oborů:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)

6 Dále jen RVP ZV.

- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
 - Člověk a jeho svět práce (Člověk a svět práce)
- (RVP ZV, s.18)

V rámci RVP ZV jsou zařazena také tzv. průřezová témata, která „reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků a pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.“ (RVP ZV, 2010, str. 100) Průřezová témata vymezená RVP ZV jsou následující: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova. (RVP ZV, 2010, str. 100-113)

„Jednou z podstatných změn, kterou pro práci a myšlení učitelů přinesly rámcové vzdělávací programy, je to, že staví do popředí výsledek vzdělávání. Důležité je tedy to, k čemu má učitel se žáky dojít. V jednotlivých vzdělávacích oborech jsou to očekávané výstupy, na nadoborové úrovni pak klíčové kompetence. Podstata změny spočívá v tom, že stěžejní přestává být učivo a zaměření na jeho osvojování (probírání) a stává se jím dosažení konkrétní vědomosti, dovednosti, postoje, kompetence využitelné v praktických situacích. Úvaha o způsobu jejich dosahování má teprve zpětně ovlivňovat výběr učiva, stanovování výukových situací, vyučovacích postupů i způsobu hodnocení.“ (VÚP, 2011, str. 5)⁷

Hlavními myšlenkami kurikulárních dokumentů obecně tedy je, aby vzdělávání bylo celoživotní, aby došlo k přesunu od pouhého předávání faktických znalostí k jeho kombinaci s rozvíjením kompetencí, které se mají stát součástí žákovi osobnosti, a aby se předměty ve školách více prolínaly skrze průřezová témata, aby žák získal všeobecný rozhled a dokázal si znalosti z jednotlivých předmětů spojovat.

⁷ Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu, metodická příručka, Národní ústav pro vzdělávání školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011.

2. Definování základních pojmů

2.1 Definice pojmu kompetence

V návaznosti na výše uvedené charakteristiky základních kurikulárních dokumentů bych se v této kapitole ráda krátce věnovala pojmu kompetence jako takovému. Cílem není pojem podrobně definovat a rozebrat, ale pouze vstoupit do problematiky, aby pak mohlo být navázáno na definování významnějšího pojmu pro tuto práci, tedy kompetence k učení.

Slovo kompetence je pojmem mnoha významů, které mu byly přisouzeny odborníky, běžnými uživateli i laickou veřejností. Zpočátku byl tento pojem vnímán spíše v souvislosti s vybaveností zaměstnance určitými kompetencemi, kterými musí oplývat, aby mohl provádět určitou činnost, popřípadě vykonávat určité zaměstnání. Z této oblasti se tento pojem postupně přesunul také do oblastí vzdělávání, ať už bychom se zabývali určitými kurikuly, celoživotním vzděláváním, rekvalifikací nebo dalším vzděláváním zaměstnanců.

Toto bohaté rozčlenění dobře demonstruje Veteška, Tureckiová (2008), kteří uvádí vnímání kompetence v různých kontextech následovně: „v sociologickém jako moc, vliv, i jako autoritu (srovnej Vališová, Kasíková a kol., 2007); v dalších sociálních vědách jako „**oprávnění** (formální autoritou zprostředkovanou moc/**pravomoc**) jednotlivce činit rozhodnutí“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 25) a nakonec ve smyslu, který se vyskytuje i v kurikulárních dokumentech, tedy jako „specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací“ (Veteška, Tureckiová, 2008, str. 25)

Zastřešující kurikulární dokument RVP ZV definuje klíčové kompetence následovně: „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“. (RVP ZV, str. 14)

Skalková: „obecné schopnosti, založené na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, které jedinci umožní jednat, úspěšně se začlenit do společenských vztahů, ale

zároveň si uchovat svou nezávislost.“ (Skalková, 2007, str. 101)

Na podporu pochopení kompetencí vzniklo mnoho doplňujících dokumentů, které podrobněji popisují jednotlivé kompetence a na praktických příkladech ukazují, jak je rozvíjet.

Jedním takovým dokumentem je příručka nazvaná Klíčové kompetence v základním vzdělávání vydaná Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze, 2007. Tato příručka shodně s Bílou knihou uvádí, že rozvíjení kompetencí je důležité právě z důvodu rychlého vývoje dnešní společnosti a že znalosti, které získáme ve škole často velmi rychle zastarají, ale kompetence, které získáme, můžeme využívat a rozvíjet celý život a pomohou nám umět se lépe přizpůsobit a zvládat každodenní situace.

Tento dokument definuje kompetenci následovně: „Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozné situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“ (Autorský kolektiv, VÚP, 2007, str. 7) Vzhledem k tomu, že kompetence jsou rozvíjeny i využívány napříč vyučovacími předměty, dalo by se říci, že jsou univerzálními způsobilostmi. Podle tohoto dokumentu jsou definice kompetencí, které jsou uvedeny v RVP ZV řekněme ideálem, ke kterému by měl žák dospět na konci základního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že osvojení si určité kompetence je dlouhodobým procesem, je podle tohoto dokumentu potřeba vytvořit různé úrovně zvládání klíčových kompetencí např. v 5. a 9. ročníku a k těmto úrovním, hladinám směřovat.

Tato příručka mluví o tzv. *rozbalování* (analýze) klíčových kompetencí, někteří lidé s praxe používají také pojem *rozklíčování*. Takto rozpracované kompetence by měly učitelům ukázat, které činnosti mají do vyučovacích hodin zařazovat. Tato příručka navrhuje, aby rozbalování klíčových kompetencí dělali učitelé jednoho pedagogického sboru společně a tím se podělili o své názory, vnímání klíčových kompetencí a vytvořili si tak ucelenější a podrobnější pohled na danou klíčovou kompetenci. „V částech klíčových

kompetencí najdeme konkrétní činnosti, z nichž se bude skládat výuka. Rozpracované klíčové kompetence umožňují učitelům snadněji a cílevědomě plánovat vyučovací hodiny, vytvářet osnovy předmětů a systematicky vést vzdělávání v průběhu celé školní docházky žáka. Obecně stanovené klíčové kompetence v RVP ZV by pro některého učitele mohly zůstat jen formálním, „výkazovým“ cílem, který se nadepíše nad dokumenty, ale neprojeví se ve výuce.“ (Autorský kolektiv, VÚP, 2007, str. 12)

2.2 Kompetence k učení

Klíčovým pojmem této práce je kompetence k učení. Tato kompetence je v RVP ZV definována následovně:

„Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich“

(RVP ZV, VÚP, 2007, str. 14)

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, tato charakteristika je určitým ideálem a její zformulování je dost obecné. Řada dokumentů se snaží tuto obecnou charakteristiku podrobněji rozpracovat. Uvádí hladiny, kterých by mělo být dosaženo a příklady činností

žáka, které ukazují, jak je kompetence uplatněna a na jaké úrovni má žák kompetenci zvládat⁸. Učitelům jsou k dispozici také mnohé ukázkové lekce, které by jim měly pomoci lépe pochopit implementování kompetencí do jejich hodin, ať už v dokumentech vydaných např. VÚP nebo na metodickém portálu www.rvp.cz.

Většina metodických příruček má jen omezený dopad, jsou sice pro učitele inspirací, ale nepronikají do hloubky. Rozbalování, rozklíčování, podrobný popis, ať už to budeme nazývat jakkoliv stále učiteli nevysvětluje, jakým způsobem má kompetence rozvíjet a čeho vlastně má dosahovat. Tyto příručky se totiž nesou v duchu RVP a ŠVP, tedy obecné definice, které sice přibližují učitelům problematiku kompetencí a předkládají jim vzorové plány hodin a příklady učebních úloh, ale nejdou dostatečně do hloubky a nedosahují cíle, aby učitel pochopil kompetenci v jejích složitých vztazích a celcích a věděl, jak ji má konkrétně aplikovat do své vyučovací hodiny.

Zajímavou příručkou v tomto směru je metodická příručka nazvaná Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu vydaná NÚV divizí VÚP v roce 2011, citovaná v kapitole 1. Autoři této příručky si uvědomují, že pro řadu učitelů je obtížné cíleně zařazovat do výuky činnosti a situace, které směřují k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí u žáků, a snažím na konkrétních výukových situacích učitelům ukázat, jak postupovat při plánování výuky. V jednotlivých příkladech autoři postupují od očekávaného výstupu RVP, uvádějí, co budou žáci zvládat, když tohoto výstupu dosáhnou, co má daný očekávaný výstup společného s některou z klíčových kompetencí, tedy jakou klíčovou kompetence (její hladinu) lze rozvíjet dosažením daného výstupu a proč. V dalším kroku jsou zvoleny výukové situace a výchovné a vzdělávací strategie, jejichž prostřednictvím se naplňování výstupů a rozvíjení klíčových kompetencí realizuje. Další část popisuje, jak se v dané výukové situaci uplatňují výchovné a vzdělávací strategie a na závěr jsou uvedeny příklady hodnocení klíčových kompetencí při dosahování vybraných očekávaných výstupů.

8 Příloha č. 1 – rozpracování hladin kompetence k učení, Klíčové kompetence v základním vzdělávání, VÚP, 2007, str. 20-23.

2.2.1 Školní učení

Aby učitel mohl kompetenci k učení rozvíjet, musí chápat kompetenci v její podstatě, všech jejích aspektech, vztazích a souvislostech. Měl by získat lepší psychodidaktický vhled. Aby byl schopen u dítěte rozvíjet kompetenci k učení, je nezbytné podívat se blíže i na proces učení jako takový. O tento vhled se snaží Hana Krykorková a kolektiv v publikaci *Metakognice a autoregulace – jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků* (2008).

Nejprve je potřeba definovat pojem školní učení. Obecně řečeno je školní učení sled určitých úkolových situací např. výkladu nového učiva, práce s učebním materiálem, řešení učebních úloh, atd. „Cílem je, aby jedinec v určité úkolové situaci vykonával určitou kognitivní aktivitu, která je v souladu s logikou úkolové situace, a to způsobem poznání, který autor (učitel) výběrem, metodou, organizací té úkolové situace garantuje jako rozvojetvorný. Proto součástí přípravy každé úkolové situace by mělo být dnes již všeobecně známe uvědomnění si toho,

- a) na jaké úrovni bude taková úkolová situace řešena a s největší pravděpodobností zvládnuta
- b) jaká je optimální cesta k dosažení tohoto cíle, doporučení této cesty, postupu, „metody“ poznání.“ (Krykorková a kolektiv, 2008, str. 5)

Při přípravě každé úkolové situace by si učitel měl uvědomit kognitivní úroveň, na které bude žák pracovat. Krykorková a kolektiv rozlišují 2 kognitivní úrovně:

„Kognitivní úroveň I – zde jde o kognitivní činnost nižší úrovně vázanou především na kontext a v něm obsažené informace, na jejich příjem, zpracování a další zacházení s nimi. Kognitivní činnost je méně samostatná a označujeme ji jako činnost – učení s porozuměním.“ (Krykorková a kolektiv, 2008, str. 6)

Na této kognitivní úrovni získává žák znalosti, vědomosti a fakta, vytváří se zkušenostní základnu (důraz na smysl, kontext, rozvíjení konkretizace, představivosti, atd.), získává základy, jak vytvářet pojmy, jak pracovat se symboly a jak pracovat s informacemi, kdy probíhají elementární myšlenkové operace, např. analýza, syntéza,

třídění, srovnávání. Kognitivních činností probíhajících na I kognitivní úrovni je mnoho, a proto zde úvážím jen omezený výčet: příjem informací s porozuměním, konkretizace, aktivace vlastních zkušeností, aplikace, elementární analýza, srovnání, seskupování dat, systematické hledání, odlišování podstatného od nepodstatného, hledání vztahů a souvislostí. Této úrovni odpovídá učení na 1. stupni základního vzdělávání. (Krykorková a kolektiv, 2008)

Tyto kognitivní činnosti kognitivní úrovně I slouží jako stavební kámen pro kognitivní úroveň II, ve které „jde o kognitivní činnost vyšší úrovně vázanou na vlastní myšlenkové obsahy, na jejich utváření a zacházení s nimi. Vázanost na školní kontext se snižuje a kognitivní činnost je více samostatná.“ (Krykorková a kolektiv, 2008, str. 6)

Na kognitivní úrovni II se vytváří abstraktní myšlení a mnoho kognitivních činností vychází z těch, které byly zmíněny u kognitivní úrovně I, ale zde jsou přetvářeny a prohlubovány. Tato kognitivní úroveň se vztahuje k 2. stupni základního vzdělávání a druhy a způsoby učení, které by měli vést k jejímu rozvoji jsou učení si principům, učení se pojmům, učení se řešení problémů, tvořivost a evaluace, konkrétněji induktivní a deduktivní učení, aplikace naučeného obecného pravidla, generalizace, oddělování podstatného od nepodstatného, hledání společných vlastností ve směru nadřazených kategorií, abstrakce, srovnávání, lokalizace klíčových slov, vytváření nadřazených pojmů a dalších. (Krykorková a kolektiv, 2008, str. 8,9)

Důležitou roli ve školním učení hraje kontext a porozumění, kdy kontext je soubor vlivů, které daná situace vytváří. Školní kontext je prostředí, ve kterém probíhá právě porozumění různým předmětům a který je žákovi zprostředkováván učitelem, který má určitou koncepci výuky, volí určité metody a do výuky zařazuje určité učební činnosti a úkolové situace. Ke kontextu se úzce váže porozumění, které je závislé na kontextu, protože informace jsou vždy zasezeny do určitého kontextu, konkrétněji do určité úkolové situace. Kategorie porozumění je velmi nejednoznačná a v literatuře najdeme různorodá pojetí. Krykorková uvádí jako znázornění této kategorie revidovanou Bloomovu taxonomii (Byčkovský, Kotásek, 2003), která čítá sedm podkategorií, a to interpretování, dokládání příkladem, klasifikování, sumarizování, usuzování, srovnávání a vysvětlování, ale uvádí, že už tato taxonomie ukazuje na problematiku této kategorie, vzhledem k tomu, že poslední

podkategori již přiléhají k vyšším stupňům poznání. (Krykorková a kolektiv, 2008, str. 11,12)

2.3 Výučování jako proces

V následujících kapitolách se zabývám jednotlivými komponentami výučování, jejichž správné pochopení, nastavení a aplikování do výuky ovlivňuje kvalitu rozvoje kompetence k učení.

Vyučování je velmi složitý proces s mnoha charakteristikami, které jsou vzájemně propojeny a vzájemně se ovlivňují. Jeho nejdůležitějšími komponentami jsou cíle; obsah (učivo); součinnost učitele a žáka; metody, organizační formy a didaktické prostředky; podmínky, za nichž proces vyučování probíhá. (Skalková, 2008, str. 118) V následujících kapitolách čtenář nalezne vybrané charakteristiky vyučování, které jsou stěžejní pro tuto práci.

„Vyučování je forma cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých. Tato forma je naplňována vzájemnou součinností učitele a žáků. Celistvost vyučování je dána vnitřními vztahy uvnitř systému, které jsou propojeny a vzájemně na sebe působí. Zároveň jde o celek, který je ovlivněn také kontextem (společnosti, instituce), ve které funguje.“ (Vališová, Kasíková (eds.), 2011, str. 121)

2.3.1 Modely vyučování

Literatura vymezuje 2 základní přístupy, kterými má učitel možnost nahlížet poznání: transmisivní a konstruktivní (konstruktivistický). Jejich charakteristiku načrtl F. Tonucci (1991), který transmisivní přístup charakterizuje následujícím způsobem: „žák neví; učitel ví (je garant pravdy); intelligence je prázdná nádoba“ (Vališová, Kasíková (eds.), 2011, str. 122). Pro samotnou podobu vyučování to znamená, že převažují výkladové metody a po větší část hodiny mluví pouze učitel, dále z toho vyplývá určité pojetí autority učitele a od něj odvozené postavení žáka, forma hodnocení a povaha a frekventovanost interakcí.

V rámci konstruktivního přístupu se žák podílí na utváření vlastního poznání, tedy ho konstruuje, „žák ví (má tzv. prekoncepty); učitel vytváří podmínky pro to, aby žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně rozvoje (garant metody); inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním“ (Vališová, Kasíková (eds.), 2011, str. 122). Žák je tedy subjektem, který se podílí na vytváření svého poznání a který vstupuje do tohoto procesu s určitými prekoncepty, které byly vytvořeny na základě interakce subjektu s jeho prostředím. (Skalková, 2008) Didaktický (sociální) konstruktivismus je dnes převládajícím přístupem ve školním vzdělávání, právě protože zdůrazňuje sociální dimenzi při tvorbě vlastního poznání žáků. (Vališová, Kasíková (eds.), 2011)

2.3.2 Učitelovo pojetí výuky

Učitelovo pojetí výuky, tedy jeho smýšlení o celém procesu je důležitou součástí celého vyučovacího procesu. „Učitelovo pojetí výuky tvoří základ pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti i pro jeho pedagogické jednání. Učitelovo pojetí výuky je komplexem, který integruje do svébytného celku řadu dílčích složek, ...“ (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, str. 12), má řadu vlastností (je implicitní, subjektivní, spontánní, relativně neuvědomované, orientované, stereotypní, relativně stabilní) a funkcí (je projektivní, selektivní, motivační, regulační, konativní, hodnotící, resultativní). (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996)

Učitelovo pojetí se skládá z několika složek, několika dílčích pojetí a to: „pojetí cílů, pojetí učiva, pojetí organizačních forem, pojetí vyučovacích metod, podmínek a prostředků, pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje, pojetí skupiny žáků a školní třídy, pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele, pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu (kolegů ve sboru, nadřízených, rodičů ap.)“ (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, str. 13)

Učitelovo pojetí podle Mareše et al. (1996) vzniká na základě vlastní zkušenosti ze školy a je ovlivněno pedagogií, se kterými se samotný učitel potkal během své školní docházky, a dále se v průběhu života mění. Určitým způsobem ho může přetvořit studium na vysoké škole, kde se většinou vytvoří tzv. *krystalizující* nebo *předběžné* pojetí. Během

prvních několika let praxe se toto pojetí ustabilizuje a někteří učitelé u tohoto pojetí setrvávají a jiní hledají dál tzv. *tvoriví učitelé*. U některých učitelé se mohou vytvořit nevhodné stereotypy, které je velmi náročné ovlivnit či změnit, vzhledem k tomu, že samotný učitel je má sám v sobě odargumentované a stojí si za nimi. S tímto souvisí míra vyhraněnosti učitelova pojetí výuku, kde můžeme rozeznat dvě dichotomie, buď má sám učitel jen mlhavou představu a nebo opačný pól spektra, myslí si, že ví vše a vše je mu jasné, takže nemá potřebu jakýmkoliv způsobem svoje pojetí měnit. Další charakteristikou učitelova pojetí je míra originalnosti. Tvoriví učitelé nezakonzervovávají své pojetí, ale hledají nové cesty, jiní si vyberou jedno pojetí a dá se říct, že toto pojetí slepě následují a prosazují, mohli bychom říci, že je to jejich víra, poslední skupinou jsou nevyhranění, kteří zkoušejí všechno možné. (Mareš et al., 1996)

„Chceme-li měnit pedagogické myšlení učitelů, měli bychom: a) systematicky zjišťovat jejich pedagogické názory a vazbu těchto názorů na pedagogické jednání učitelů, což je podle některých odborníků (Feinman-Nemser, Buchman 1985) klíčovým momentem pro učitelův vývoj a možnou změnu názorů, b) s oporou o tyto poznatky přípravu učitelů výrazněji individualizovat.“ (Mareš et. al, 1996, s.16)

2.3.3 Vyučovací styly učitelů

V této kapitole se krátce zmíníme o stylech vyučování opírajíc se o publikaci *Vyučovací styly učitelů* (Fenstermacher, Soltis, 2008). Autoři této knihy vymezují tři základní styly vyučování: *exekutivní, facilitační a liberální* styl a porovnávají je na základě společného rámce, který vytvořili. Tento společný rámec zahrnuje 5 základních součástí vyučování: vyučovací metody (M), vlastnosti a potřeby žáků (Ž), znalosti učiva (U), cíle (C) a charakter vztahů a interakce (I), z toho vyplývající akronym MŽUCI.

Exekutivní styl je charakteristický tím, že učitel působí jako manažer, který používá propracované učební materiály a ověřené vyučovací metody, pečlivě plánuje, realizuje, upravuje, hodnotí a následně přepracovává tyto plány. Důležitým aspektem tohoto stylu je časový faktor a příležitosti k učení. Pro exekutivní styl jsou nejdůležitější právě vyučovací metody a znalost učební látky.

V rámci *facilitačního stylu* je učitel prezentován jako tzv. facilitátor, který se soustředí především na osobnost žáka a jeho rozvoj a učivo je vnímáno jako nástroj rozvoje žáka. Vzhledem k výše zmíněnému společnému rámci je u facilitačního stylu na prvním místě vnímání potřeb a zájmů žáka, normativní cíle, autentické uplatnění osobního potenciálu. „Normativní cíle hledané facilitátory a liberály se zabývají individuálně každým žákem a snaží se v něm maximálně rozvinout jeho osobnostní potenciál.“ (Fernstermacher, Soltis, 2008, str.47)

Liberální styl a toto jeho pojmenování vychází z liberálního vzdělávání, které si za cíl stanovuje svobodně myslet, poznávat a porozumět, představovat si a tvořit. Pokud se znovu podíváme na společný rámec, tak pro liberální styl jsou nejdůležitější vzdělávací cíle a znalost učiva. Metody, potřeby žáků a interakce mezi učitelem a žáky jsou upozaděny. Stejně jako facilitátory zajímají liberály cíle, které jsou však deteminovány charakterem učiva, protože žák by měl být především povzbuzován k tomu, aby sám shromažďoval moudrost lidstva. U liberálního stylu je zásadní vystupování učitele, které se učitel musí snažit navodit také u svých žáků. Znalost učiva je však není chápána jako izolovaná fakta, ale soubor myšlenek, teorií a postupů, které si žák v průběhu výukového procesu osvojuje. Znalosti nejsou jen tím, co člověk získává, ale dělají člověka člověkem.

2.3.4 Cíle vyučování

Kategorie cíle je velmi diskutovaným tématem v pedagogice, ale také jedním z nejpodstatnějších. „V cíli se promítá celková představa celospolečenská, představa skupin i jednotlivců o tom, čeho má být dosaženo, co se očekává, co je normou, k jakým změnám je třeba přistoupit.“ (Vališová, Kasíková (eds.), 2011, str. 135) Důležitost cíle vyplývá už ze samotného pojetí vzdělávání u nás, které jak bylo již zmíněno v kapitole 1, má mimo jiného směřovat ke kompetencím jako k cíli, otázkou je k jakým kompetencím. V rámci kurikulárních dokumentů, kdy učitelé sami dostali možnost vytvořit své ŠVP se museli zamýšlet nad cílem vzdělávání na jejich škole a propojení všech složek. Stejně tak učitelé získali mnohem větší autonomii při tvorbě tematických plánů a museli se tedy položit otázku, jaký to má smysl a cíl. Pokud se podíváme na výuku samotnou, tak se v jejím rámci na stanovování cílů podílejí oba hlavní aktéři, jak učitel, tak žák.

„Výukový cíl chápeme jako zamýšlené změny v učení a rozvoji žáka (ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotových orientacích, osobnostním a sociálním rozvoji jedince), kterých má být dosaženo výukou.“ (Vališová, Kasíková (eds.), 2011, str. 137)

Cíle výuky bývají většinou určovány z hlediska intistucí, z hlediska věcného a obsahového, z hlediska časového a z hlediska subjektů.

Aby cíle podporovaly žákovo učení a rozvíjeli jeho osobnost, je potřeba cíle konkretizovat, protože konkrétní cíl nám určuje obsah učiva i metody, které použijeme k jeho dosažení. Každá vyučovací hodina by tedy měla mít konkrétní cíl. Tyto cíle by měly být konzistentní, tedy propojené s obecnějšími cíli, měly by být formulovány v jazyce žákova výkonu, aby jim samotný žák rozuměl, protože cíl výuky se stává jeho učebním cílem a měl by tedy vypovídat v aktivní formě, co žák udělá. Učitel může formulovat cíle také na základě části žákovi osobnosti jako cíle kognitivní (poznávací), afektivní, které se orientují na postoje a hodnoty, a cíle psychomotorické. Všechny tyto cíle by měly být propojeny ve školní výuce a ne klást důraz na kognitivní cíle, jak je tomu v současnosti.

Učitelům při upřesňování cílů pomáhají tzv. taxonomie cílů, tedy jejich systematicky uspořádaný soupis. Nejznámější taxonomií v kognitivní oblasti je taxonomie B.S. Blooma, s jejíž pomocí může učitel volit učební úlohy i je hodnotit. Poslední revidovaná verze z přelomu tisíciletí (Anderson, Krathwohl a kol.) má dvě dimenze, „dimenze znalostí“ (znalosti fakt, znalosti pojmů, znalosti postupů, metakognitivní znalosti) a dimenzi „kognitivní procesy“ (zapamatovat si, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit, vytvářet).

Učitel určuje také podmínky, za kterých má být cíle dosaženo a do jaké míry má být cíl zvládnut, ať už kvalitativně či kvantitativně.

Formulace cíle je součástí učitelovo plánování výuky a navazujícím krokem je práce s cíli ve vyučování. Aby žák dosáhl cíle, musí se s ním ztotožnit, a proto je potřeba zvolit přiměřeně obtížný cíl, který je žákům sdělen, ať už přímo, či formou nějaké vstupní úlohy. Učitel by měl také zvážit perspektivu cílů a to především u žáků vyšších ročníků. Žák by si měl v rámci výuky naučit s cíli pracovat a sám si je stanovovat tím, že žáky do tohoto

procesu učitel postupně zapojuje. Učitel by se měl naučit cíle formulovat a reformulovat, tak aby je přizpůsobil podmínkám, tedy času, prostoru, počtu žáků, typu žáka, se kterým pracuje. Shrnutí a podtrženo cíle individualizovat. (Vališová, Kasíková a kol., 2011, str. 135-142)

2.3.5 Výukové strategie

Pojem výukové strategie (v zahraničí teaching strategies, instructional strategies) není v našem prostředí příliš používaný. Zaběhlejším pojmem, který je však pouze příbuzným pojmem, jsou výukové (či vyučovací) metody, dále se používá pojem organizační formy výuky. V anglosaských zemích používaný pojem výukové strategie označuje komplexní a dlouhodobé záměrné působení učitele na žáka, kdežto výukovou metodou je myšlen konkrétní postup při jednotlivých vyučovacích hodinách. „Strategie je chápána jako slovo nadřazené k pojmu metoda. Organizační forma je součástí strategie, popř. metody.“ (Starý, 2011, str. 5)

Problematické výukových strategií se u nás věnuje již citovaný PhDr. Karel Starý, Ph.D. Ve svém příspěvku do publikace Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol⁹ se K. Starý odvolává na zahraniční zdroj, konkrétně na H. Walberga a S. Paika (2000), kteří jako efektivní vzdělávací strategie uvádí zapojování rodičů do vzdělávání, hodnocené domácí úkoly, efektivní využití času při výuce, přímé vyučování, orientaci žáků v učivu, vyučování učebními strategiemi, individuální vyučování (tzv. tutoring), zvládající učení (tzv. mastery learning), kooperativní učení a adaptivní vzdělávání. Z těchto výukových strategií volím pro účely této práce pouze přímé vyučování, na které se budu odkazovat v kapitole 4.

V našich podmínkách je často výuka označována jako frontální, tedy výklad učitele, ale v praxi se frontální výuka ve své čisté podobě skoro nevyskytuje. Učitelé si uvědomují, že žák se pasivním poslechem naučí jen velmi málo, a proto do výuky často zařazují různé otázky a vedou tak s žáky vlastně rozhovor. Starý pojetí přímé výuky opírá o kategorie B.

9 Tato publikace byla vydána Národním ústavem pro vzdělávání, školským poradenským zařízením a zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, v Praze, v roce 2011, v rámci projektu Kurikulum S – Podpora plošného zavádění školních vzdělávacích programů v odborném vzdělávání, realizovaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Národním ústavem odborného vzdělávání a finanční podporou Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR. Více informací o projektu na www.kurikulum.nuov.cz.

Rosenshina, který se tomuto tématu věnuje již přes třicet let. Těmito kategoriemi jsou každodenní opakování, výklad nové látky po malých krocích, kladení častých otázek žákům, vzorové úlohy a cvičení, řízené procvičování, průběžné zjišťování zvládnutí učiva, zajišťování vysoké míry úspěšnosti, poskytování strukturované podpory při řešení učebních úloh, samostatné procvičování a týdenní a měsíční opakování učiva.

Na začátku hodiny by mělo proběhnout krátké opakování probrané látky, nejlépe s aktivní účastí žáků, kteří si budou vybavovat učivo, a učitel tak zjistí, jakou znalost probraného učiva mají.

Výklad nové látky by měl probíhat v malých krocích, aby žáci měli čas uložit předkládané informace do dlouhodobé paměti, a výkladu věnovat dostatek času.

Učitel by měl v rámci hodiny ověřovat pochopení probírané látky kladením otázek, čímž ho zároveň procvičuje. Kladení otázek celé třídě, kdy se zapojí jen někteří žáci, je bráno spíše jako nevýhoda. Učitel tomu může předejít například tím, že odpověď na položenou otázku chce po žácích napsat na destičku, kterou pak žáci zvednou nad hlavu, nebo je vyzve, aby zvedli ruku, pokud znají odpověď.

Učitel podpoří žákovo učení řešením vzorové úlohy, kterou řeší nahlas, aby žáci mohli vnímat postup, který učitel používá. Důležité pro upevnění znalostí je řízené procvičování, které může probíhat formou otázek, řešením úloh nebo cvičením na tabuli.

Během výuky by měl učitel průběžně zjišťovat zvládnutí učiva tím, že nechá žáky komentovat jejich postup při řešení nějaké úlohy nebo je nechá vysvětlit probírané učivo ostatním žákům.

V rámci probírání nové látky by si učitel měl zjišťovat míru zvládnutí látky, aby tak mohl zajistit vysokou míru úspěšnosti žáků, tato míra zvládnutí látky by se měla pohybovat okolo 80% s tím, že se žáky, kteří látku nezvládli, se dále pracuje.

„Strukturovaná podpora (scaffolding) znamená, že učitel poskytuje opěrné body pro jeho učení. Umožňuje žákům splnění učebních úloh a současně jim ukazuje účinné učební

postupy. Strukturovanou podporu lze odstupňovat od detailního vedení až po lehké náznaky. Cílem přitom je dovést žáky k tomu, že dokážou pro zvládnutí určitého typu učebních úloh sami zvolit vhodný postup řešení.“ (Starý, 2011, str. 9,10) Tato podpora může mít podobu „přemýšlení nahlas“ nebo podobu seznamu kontrolních otázek.

Probírané učivo by mělo být procvičeno i samostatnou prací, na kterou však žáci musí být dobře připraveni. Učitel při samostatné práci chodí po třídě, monitoruje práci žáků a pokud je potřeba poskytne pomoc.

Důležitým elementem je také pravidelné opakování učiva, které může probíhat v týdenních či měsíčních intervalech. Žákům pomáhá, když se v určitých intervalech k učivu vrací, protože si tak upevňují toto učivo. Toto zopakování může proběhnout formou didaktického testu, ale také formou didaktické hry.

„Důvod pro předkládání učiva postupnými kroky, řízené procvičování, kontrolu míry pochopení a zajišťování vysoké míry zvládnutí učiva žáky pramení z toho, jak každý jedinec konstruuje a rekonstruuje své znalosti. Nejsme schopni jednoduše reprodukovat to, co slyšíme, slovo od slova. Spíše nové informace zapojujeme do „schémat“ vytvořených pro předchozí znalosti. Vytváříme si tak jakousi vlastní mentální (myšlenkovou) reprezentaci. Při této konstrukci se často dopouštíme omylů a chyb, ale ty je nutno chápat jako přirozenou součást procesu učení. Vznikají tak jakási neodborná, často spontánní vysvětlení jevů, která předcházejí přijetí vědecky ověřenému vysvětlení, jež zprostředkovává školní vzdělávání.“ (Starý, 2011, str. 11) Tato neodborná vysvětlení se označují jako prekoncepty nebo mylná vysvětlení, a pokud člověk některé znalosti po určitou dobu nepoužívá, vrací se k těmto prekonceptům. (Starý, 2011, str. 6-11)

Pojem výukové strategie si volí ve své studii s názvem Výukové strategie a potenciál diverzity ve třídě, věnující se diverzitě a jejímu zhodnocování skrze vhodné výukové strategie, Hana Kasíková (Kasíková, 2009, str. 13), která jej volí, právě proto, že v tomto pojmu lze „snadněji akceptovat propojení výukových metod a forem“. (Kasíková, 2009, str. 13) „Zároveň tento pojem odkazuje na komplexnější strukturu společných činností učitele a žáka v určité formě, jasnost řazení těchto činností, promyšlenost zacílení a propojenost s kontextem dalších podmínek jejich fungování.“ (Kasíková, 2009, str. 14)

Dále ve studii Kasíková uvádí výukové strategie, „které jsou založeny na propojení kognitivních a sociálních momentů“ (str. 13), tedy strategie kooperativního učení, strategie učebních sporů a dramatickových a divadelně výchovných strategie. (str. 14-20)

2.3.6 Organizační formy vyučování

Organizační formy vyučování jsou vedle výukových metod důležitým prostředkem realizace cílů a učiva ve výuce. Organizační formy jsou úzce spjaté s cíli a s výukovými metodami. „Ve vztahu k učivu tvoří organizační formy vyučování konkrétní organizační rámec, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva, tj. soustavy poznatků a činností obsažených v učivu do soustavy vědomostí a dovedností žáků.“ (Vališová, Kasíková (eds.), 2011, str. 173)

Organizační formy lze členit podle dvou základních hledisek, z hlediska způsobu řízení učební činnosti žáků ve výuce a z hlediska časové (vyučovací hodina, den, týden, atd.) a prostorové organizace vyučování (třída, specializovaná učebna, exkurze, vycházky atd.). V rámci prvního hlediska rozlišujeme *frontální výuku*, kdy učitel řídí učební činnost velké skupiny žáků současně, ale učení probíhá individuálně. Výhodou frontální výuky je, že učitel v jednu chvíli působí na všechny žáky a žáci si zvykají na souvislý výklad, se kterým se mohou setkat často i mimo školu. Opakem frontální výuky je *individuální* forma výuky, kdy se učitel věnuje jednomu žákovi nebo malé skupince. V rámci této výuky může probíhat komunikace každého s každým. V obou těchto organizačních formách hraje učitel hlavní řídicí úlohu. Formou, kdy učitel nehraje tuto hlavní řídicí roli je vyučování *individualizované*, kdy se žák učí skrze plnění učební úlohy, pracuje podle svého tempa a rozsah a postup učení se řídí podle jeho individuálních potřeb a možností. Další organizační formou je vyučování párové a vyučování skupinové, kdy žáci spolupracují ve dvojicích nebo v početnějších skupinách a společně řeší zadané úkoly. V této organizační formě komunikuje učitel se všemi žáky současně, s jednotlivými žáky a žáci mezi sebou. (Vališová, Kasíková (eds.), 2011, str. 174-176)

2.3.7 Výukové metody

Výuková metoda je jednou z komponent vyučování a jednou z nejdůležitějších kategorií obecné i oborové didaktiky. K efektivitě hodiny je potřeba zvolit cíle, obsahy a také cesty, jak těchto cílů dosáhnout skrze vhodně zvolenou metodu, organizační formu a prostředky.

Skalková ve své Obecné didaktice používá pojmu vyučovací metody a definuje je jako „způsoby záměrného uspořádání činnosti učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům“ (Skalková, 2008, str. 181). Podle Skalkové výběr metod prvotně ovlivňuje sama osobnost žáka, který není jen objektem, ale také subjektem vyučování, dále reálné prostředky, které má učitel k dispozici a také zkušenosti učitele.

Snah o klasifikaci výukových metod bylo mnoho a podle různých kritérií. V této práci uvádíme klasifikaci podle Josefa Maňáka a Vlastimila Švece v publikaci Výukové metody, Brno, 2003¹⁰, a mírně jinou podobu klasifikace metod uvedenou v publikaci Pedagogika pro učitele (Vališová, Kasíková (eds.), 2011)¹¹

Podle Maňák, Švec (2003) „lze výukovou metodu vymezit jako uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáka směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů“. (Maňák, Švec, 2003, s.23) Výuková metoda je nástrojem učitele, který zprostředkovává vzdělávací cíle a pomáhá učiteli realizovat jednotlivé kroky při výuce. Z koncepce výuky vychází učitelovo metodické jednání a nástrojem tohoto jednání je výuková metoda, která nestojí ve výukovém procesu osamoceně, ale je součástí mnoha činitelů, které společně vytvářejí vyučování.

Ve výukovém procesu se metody vyskytují souběžně a ve vzájemném propojení, v jeho průběhu se mohou měnit i střídat. Důležitým krokem je promyšleně metodu zvolit. Volbu metody ovlivňuje řada faktorů: druh a stupeň vzdělávací instituce či školy, zákonitosti výchovně-vzdělávacího procesu a z nich vyplývající vyučovací zásady, charakter učebního předmětu, organizační formy, zasazení konkrétní metody do celého systému ostatních

¹⁰ Příloha č. 2 – Přehled výukových metod, Maňák, Švec, 2003, str. 49.

¹¹ Příloha č. 3 – Klasifikace metod vyučování, Vališová, Kašíková (eds.), 2011, str. 193, 194.

vyučovacích metod, učební možnosti žáka a jejich osobnostní předpoklady, psychologické charakteristiky žáků a třídy jako celku a vnější podmínky vyučování jako je čas, prostorové uspořádání třídy, geografické podmínky atd. a osobnost učitele. (Vališová, Kasíková (eds.), 2011, str. 195, 196)

Při uvažování o konkrétních metodách je potřeba zamyslet se také nad vztahem metody a organizační formy, u aktivizujících metod promyslet formulaci otázek a učebních úloh, jaké materiální prostředky použijeme (např. interaktivní tabule, zpětný projektor), a jestli vzhledem k cíli a učivu zvolíme produktivní či reproduktivní metodu/y. Učební situace by měla skloubit cíle, učivo, organizační formy, materiální prostředky a činnosti učitele a žáka a učitel by měl o procesu této učební situace žáky informovat a vysvětlit jim, proč bude použita určitý metoda a jakého cíle skrze ni dosáhnou.

Pro účel této práce popisují pouze některé z vybraných metod vzhledem k šíři této kategorie, a to metody monologické, dialogické, metody práce s textem,

2.3.7.1 Metody monologické – vysvětlování, výklad

Metody monologické využívají souvislého mluveného projevu učitele nebo žáka a patří mezi ně především vyprávění, vysvětlování, výklad a školní přednáška.

„Metoda vysvětlování se uplatňuje většinou tehdy, jde-li o osvojování látky pojmové povahy, o vyvozování zobecňujících závěrů. Zahrnuje popis a analýzu příslušných jevů, usměrňuje a rozvíjí logické myšlení žáků. Důležitým rysem vysvětlování je logika výkladu, která umožňuje žákům vytvářet si soustavu vědomostí a rozvíjet vlastní logické myšlení. Metoda vysvětlování se často spojuje s dalšími metodami. Pro zvýšení účinnosti osvojovaných poznatků se v souvislosti s ní používá metod názorných, demonstrace atd. Ke zvýšení aktivity posluchačů se spojuje s metodou rozhovoru, diskusí, s problémovým vyučováním a s prvky metod praktických.“ (Vališová, Kasíková (eds.), 2011, str. 198)

Metoda výkladu poskytuje žákům možnost pochopit určité odborné pojmy a jejich vztahy. Struktura výkladu by měla obsahovat jádro výkladu, důkazy, praktické příklady a zajímavé podrobnosti a fakta.

2.3.7.2 Metody práce s textem

Metoda práce s textem může mít povahu reproduktivní, kdy se žák učí informace obsažené v textu, nebo produktivní, kdy text podněcuje tvořivou činnost žáka tím, co je jeho obsahem, jak je zpracován, nebo tím, že žák sám text vytváří. Takovým textem mohou být učebnice, metodické materiály, čítanky, cvičebnice, slovníky, encyklopedie, historické prameny atd. nebo specifický text ve formě pracovního sešitu. S pomocí práce s textem by měl učitel rozvíjet dovednosti žáků s textem samostatně a tvořivě pracovat. „Základem jsou dobré čtenářské dovednosti, plynulé čtení s porozuměním, interpretace a hodnocení čteného textu.“ (Vališová, Kasíková (eds.), 2011, str. 202) Práci s textem ulehčuje také grafická úprava textu a její doprovázení ilustracemi, diagramy, mapy, tabulky atd. (Vališová, Kasíková (eds.), 2011, str. 201, 202)

2.3.7.3 Metody dialogické

Podstatou metod dialogických je rozhovor, dialog a diskuse, které kromě vzdělávacích cílů mohou směřovat i k jiným cílům, např. k týmovému řešení problému. Pokud učitel zařazuje dialog do své výuky, musí nejprve správně formulovat otázky a cíl. V průběhu dialogu je nutné udržovat logickou a tematickou linii rozhovoru, nechat žákům čas na přemýšlení, zapojit všechny žáky a na konci diskusi shrnout.

Existuje několik variant dialogických metod. Jednou z nich je výukový rozhovor, který má reproduktivní charakter a může na sebe vzít podobu objasňujícího rozhovoru, opakujícího či procvičujícího rozhovoru nebo shrnujícího rozhovoru. Další je problémový či heuristický rozhovor.¹²

2.3.7.4 Didaktická hra

Didaktická hra je významným pedagogickým fenoménem. Didaktické hry a soutěže se od obecného pojetí hry a soutěže liší tím, že je využíváno motivace účastníků k výchovně-

¹² Více o rozhovorech ve Vališová, Kasíková (eds.), 2011, str. 204)

vzdělávacím cílům. To znamená, že „didaktické hry záměrně evokují produktivní aktivity a rozvíjejí myšlení, neboť jsou zpravidla založeny na řešení problémových situací.“ (Vališová, Kasíková (eds.), 2011, str. 209)

„Didaktickou hru můžeme definovat jako seberealizaci žáků, řízenou určitými pravidly a sledující výchovně-vzdělávací cíle.“ (Vališová, Kasíková (eds.), 2011, str. 209)

Při metodické přípravě hry by se učitel měl zamyslet nad pedagogickým záměrem, který bude začleněním hry do výuky sledovat, měl by určit jasná pravidla, která budou žákům sdělena, počet účastníků (dvojice, skupiny atd.), jaký bude cíl hry, jaké se budou používat při hře pomůcky, a jakým způsobem bude tato aktivita vyhodnocena. V závěru hry by měla být umístně diskuse, která umožní žákům spojit si průběh hry a její výsledek s aktuálně probíraným učivem. Při realizování skupinové hry by učitel neměl zapomínat na vyrovnanost jednotlivých skupin a srovnatelnost činností jednotlivých skupin.

Hry a soutěže jsou významné, protože vzbuzují u žáků zájem o probírané učivo, rozvíjí sociálně interaktivní dovednosti, poskytují jim příležitost zažít úspěch, vyrovnat se s neúspěchem, které souvisí s hodnocením. „Kognitivní hry rozvíjejí prvky tvořivosti, analyticko-syntetické, induktivně-deduktivní i divergentní myšlení.“ (Vališová, Kasíková (eds.), 2011, str. 211)

Jak můžeme v této kapitole týkající se výukových metod vidět, metod, se kterými může učitel pracovat je mnoho a je na něm, jakou kombinaci metod pro své vyučování zvolí. Měl by mít vždy na paměti, čeho pomocí dané metody chce dosáhnout.

2.4 Práce s chybou

Tuto kapitolu vkládám do textu, abych ukázala, že nejen volba cílů, obsahu, organizačních forem a metod je důležitá, ale že pro rozvoj kompetence k učení je důležité, aby učitel znal i postupy, jak se žákem pracovat, například když udělá chybu.

Chyba, její analýza, oprava a celkový přístup a práce s chybou jsou nedílnou a velmi

důležitou součástí učebního procesu a to nejen toho školního. Jak se říká, chybami se člověk učí, ale aby k tomu procesu učení vůbec došlo, nestačí jen chybu identifikovat a říct, že něco je špatné, špatně, nesprávně vyřešené, ale je potřeba s tím dále pracovat.

Už samotný fakt, že dítě udělá chybu v procesu učení, nemusí znamenat něco negativního. Na jednu stranu ji můžeme vnímat jako něco nežádoucího, co nám o žákovi říká, že mu chybí určitá znalost nebo pochopení. Můžeme ji ale také vnímat jako běžnou součást lidské činnosti a tedy i učení, kdy dítě zkouší nové postupy, nové způsoby, jak dospět k vytyčenému cíli a na této cestě chybuje, což je přirozené, stejně jako to děláme v životě.

Jde o to, jak se z chybou dále pracujeme a pokud je chyba správně ošetřena, může pro žáka naopak mít kognitivní i výchovný význam. Když je žák systematicky veden k tomu, aby chyby své i ostatních objevoval a snažil se najít správné řešení, dochází u něj k posunu a především k učení. Tuto teorii o pozitivní funkci chybného výkonu v lidském učení již předeslal V. Kulič ve své knize Chyba a učení (Kulič, 1971). Jak již bylo zmíněno výše, nejde jen o to chybu odhalit, tedy provést detekci chyby, což je první z podmínek, ale je potřeba s chybou dále pracovat. V. Kulič uvádí čtyři fáze práce s chybou. První fází je detekce chyby, což znamená, že si učitel dané chyby všimne a žákovi tuto okolnost sdělí. Dalším krokem je určit místo výskytu, tedy chybu identifikovat. Učitel dá žákovi zpětnou vazbu ohledně toho, v čem chyboval, kde se chyba nachází a jak je klíčová. Poté je potřeba ji vysvětlit, tedy interpretovat a pokusit se zjistit, z jakého zdroje chyba pochází. Tato fáze práce s chybou je nejdůležitější a nejobtížnější, vzhledem k tomu, že je potřeba nalézt příčiny chyby. Kulič upozorňuje na to, že je nutné provést interpretaci vzad, tedy zjistit co bylo tou příčinou, ale také interpretaci vpřed, kdy učitel usuzuje, jaké důsledky by tato chyba mohla mít na další učivo a učení. Následně musí být chyba opravena, je tedy provedena korekce chyby a to nejen výsledku činnosti, ale také postupu zdroje a chybné činnosti. (Kulič, 1971)

Způsoby, jakými je chyba opravena, je několik a je možné a doporučované tyto způsoby kombinovat. J. Mareš a J. Křivohlavý (1995, s.99-105) uvádí následující korekční postupy. Učitel může vyzvat žáka, aby se o řešení dané úlohy pokusil ještě jednou. Pokud vidí, že si žák neví rady, může mu pomoci tím, že mu zadání úlohy přeformuluje a vyzve

ho, aby to zkusil znovu, popřípadě mu zadanou úlohu rozmělní na několik dílčích méně složitých úloh. Může mu pomoci tím, že mu poskytne nějakou aditivní informaci, například nějaké chybějící pravidlo, nebo určité orientační body, podle kterých může žák postupovat. Může žákovi poskytnout návod, jak jinak by mohl dosáhnout správného řešení. Může postupně žákovi předávat dílčí informace, kterému pomohou dospět k řešení. Tímto způsobem mu učitel poskytuje tzv. odstupňovanou vnější pomoc. Dále může žákovi vysvětlit v čem chyba spočívá, z jakého důvodu ji udělal a nechat ho ji opravit. Učitel nemusí žákovi hned odkrýt, v čem chyba spočívá, ale může mu nabídnout několik možných příčin a nechat na žákovi, aby příčinu objevil sám a sám ji opravil. Učitel dá žákovi k vyřešení méně obtížnou úlohu, jejíž postup pomůže žákovi odhalit chybějící článek pro původní řešení a žák tak tento poznatek může použít při opravě chyby. Učitel může do korekce zapojit také ostatní žáky tím, že vyvolá ve třídě diskusi. Chybu s žáky probere a společně přijdou na postup, jak ji opravit.

Chyba a její zpětná vazba jsou součástí hodnocení, které je hybnou silou učebního procesu. Může na žáka působit motivujícím způsobem, ale také jej může demotivovat. Jistě si všichni vzpomeneme na situaci, kdy jsme ještě chodili do školy, vyřešili jsme nějaký příklad, nebo napsali slohovou práci a jediné zpětné vazby, které se nám od učitele dostalo, bylo: „Máš to špatně, oprav si to.“ Ale jak? Jak si máme opravit něco, čemu nerozumíme. K dané chybě muselo dojít na základě nějakého našeho nedostatku, pravděpodobně látce nerozumíme, neumíme aplikovat určité pravidlo, a to, že nám někdo řekne, že to máme špatně nám k nalezení správné odpovědi, nepomůže.

Hodnocení velkou měrou působí na psychické stránky osobnosti žáka, působí na jeho sebevědomí, sebehodnocení, aspirace, motivaci, postavení ve skupině, ovlivňuje jeho vztahy s ostatními lidmi a jeho perspektivu a možnosti prosadit se. Hodnocení může být stimulující, ale také demotivační.

Prostřednictvím hodnocení je uspokojována nebo neuspokojována potřeba žáka být úspěšný a také potřeba výkonu. Hodnocení jeho výkonu ovlivňuje jeho další výkony i stanovení jeho cílů (žák s nízkým sebehodnocením si bude stanovovat nižší cíle). Hodnocení ovlivňuje také potřebu někam patřit – pozitivní hodnocení znamená pozitivní přijetí např. spolužáky. Dlouhodobé neúspěchy ve škole mohou způsobit, že si žák začne

hledat oblast pro kompenzaci např. sport, ale může to vést i k antisociálnímu chování.

Vzhledem k tomu, že jsem nejdnou slyšela od učitelů, že potřebují praktické příklady, protože z teoretických pouček jim často není jasné, jak mají sami postupovat, uvádím zde jednoduchý příklad z hodiny anglického jazyka, na kterém ukazují, jak s chybou pracovat.

Učební úloha – gramatické cvičení z anglického jazyka – past simple vs. present perfect

5. Put the verbs in brackets in the correct tense: present perfect or past simple.

1. John already learnt to ride a bike.
2. Glenda worked hard when she was a student.
3. She saw a lot of birds yesterday.
4. When we were on holiday, the weather was very bad.
5. My bike isn't here. Somebody took it.
6. They have eaten in a restaurant today.
7. Mark has earned a lot of money this year.
8. I didn't eat my lunch yet.
9. Fred found a new job three weeks ago.
10. Monica has smoked 20 cigarettes today.
11. My uncle died before I was born.
12. Have you ever drunk whisky?

(pozn. chyby žáka jsou napsány v kurzívě, podtrženy jsou časové údaje nebo příslovce, které mají žákovi pomoci určit použití správného času; budou využity následovně při opravě chyb.)

Když se podíváme na cvičení jako takové, zjistíme, že žák chápe problematiku rozdílného použití těchto časů jen částečně. V některých případech jejich použití rozlišil správně, ale v některých větách místo předpřítomného času použil minulý. Chybu jsme tedy odhalili, detekovali a teď ji musíme sdělit žákovi. Buď mu můžeme přímo říct, že udělal chybu, že ty a ty věty má špatně, nebo se můžeme zeptat, zda si je jistý, že v těchto větách to má správně. Tady nastává samozřejmě riziko, že žák si domyslí, že to má špatně a použije prostě ten druhý čas, což neznamená, že této problematice rozumí. Tomu předejdeme v další fázi ověřením porozumění. Můžeme se také zeptat ostatních žáků, zda si myslí, že ta a ta věta je správná.

Po tom, co chybu detekujeme, musíme zjistit její příčinu. V tomto případě bychom se žáka zeptali, jaké je pravidlo pro používání minulého času prostého a předpřítomného času. Ověříme si zda použití těchto časů rozumí. Tento konkrétní žák, který tyto chyby udělal, by nám pravděpodobně řekl, že minulý čas prostý používáme, když je činnost ukočena a je tam časový údaj o minulosti. Toto pravidlo dobře aplikoval ve větách č. 2, 3, 4, 9 a 11. O použití předpřítomného času by nám pravděpodobně zopakoval poučku, že ho používáme, když činnost proběhla v minulosti a má nějaký důsledek v přítomnosti, což je samozřejmě správně, ale není to jediné určující vodítko k vybrání správného času a především je to velmi obecná poučka, kterou nelze aplikovat na všechny situace a ne v každé větě nám pomůže. Nejprve se žáka zeptáme proč použil v první větě minulý čas? Žák by nám pravděpodobně řekl, že je to ukončená činnost. My můžeme využít informací, které jsme získali o jeho znalostech pravidel a zeptat se, zda je tam uveden nějaký časový údaj o minulosti. Žák nám odpoví, že není. „A jaký čas tedy použijeme?“, „Předpřítomný čas.“ Žákovi dále objasníme a pomůžeme tím, že mu doplníme jeho znalosti. V této větě č. 1 žákovi může pomoci nejen to, že tam není časový údaj o minulosti, ale také příslovce „already“, které se často pojí právě s předpřítomným časem. Stejný postup bychom zvolili v 8. větě, kdy je použito slovo „yet“, které je často používáno právě v odpovědích na otázky s already.

U věty č. 5 by žák pravděpodobně znovu argumentoval tím, že kolo bylo ukradeno, takže činnost je ukončena. Opět bychom ho navedli na pravidlo. Předpřítomný čas používáme, když říkáme, že se něco stalo, a je to obvykle nová informace. Můžeme žákovi poradit, aby si pomohl slovíčkem „just“, které si do věty doplní a které mu určuje, že bude použit předpřítomný čas.

Do celého tohoto procesu můžeme samozřejmě zapojit celou třídu, pokud dítě nezná tyto poučky, které už byly probrány, můžeme se obrátit na ostatní žáky a zeptat se, proč je ta věta špatně, na co daný žák zapomněl, proč tedy použijeme ten druhý čas. Následovalo by celkové shrnutí této problematiky a poté by žáci sami vytvářeli příklady podobné těm, ve kterých žák udělal chybu, aby si to procvičili. Na závěr by učitel mohl zalovit ve svých materiálech a dát chybujícím žákovi za domácí úkol podobné cvičení, aby si to znovu procvičil a před další hodinou se na to s ním podívat a ověřit se, že k porozumění již došlo.

Jak již bylo řečeno, práce s chybou je velmi důležitým momentem učebního procesu a její roli nelze podceňovat. Nelze ji pouze detekovat a žáka na ni upozornit. Je potřeba projít všemi fázemi práce s chybou a dovést tak žáka k tomu, aby látce, ve které chyboval, rozuměl a byl schopen při dalším probírání tuto problematiku dobře zvládat. Znalost takovéhoho fenoménu je důležitá také pro další postup a vývoj. Pokud žák nerozumí tomuto základnímu času, budou se mu velmi těžce učit další časy a gramatické fenomény, takže je velmi pravděpodobné, že to zpomalí nebo úplně zastaví jeho další učení. Proto je nezbytně nutné, aby si učitelé uvědomili, že ošetřit chybu a dále s ní pracovat je zásadní pro samotné učení i další rozvoj žáka.

2.5 Empirické výzkumy

Co se týká výzkumů zabývajících se kompetencemi bylo provedeno několik tzv. Rychlých šetření, která provedl Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV). Jedním z nich bylo šetření z února 2010, které se zabývalo mimo jiné i hodnocením klíčových kompetencí na základních školách. Rychlého šetření se účastnilo 2 488 škol ze 4 000 oslovených, tedy 62%, vzorek byl tedy reprezentativní. Respondenti, ředitelé, uváděli na kolik souhlasí s následujícími výroky: Rozvíjení klíčových kompetencí žáků ve výuce je obecně snadné. Je snadné dosahovat očekávaných výstupů a zároveň rozvíjet klíčové kompetence ve výuce. Pro učitele naší školy je problematika klíčových kompetencí srozumitelná. Na naší škole bylo snadné stanovit jasná kritéria pro hodnocení klíčových kompetencí. Hodnocení dosahování klíčových kompetencí podle předem stanovených kritérií je pro učitele naší školy snadné. „Dotazování ředitelů spíše kladně hodnotí výrok, že pro učitele je problematika klíčových kompetencí srozumitelná, který získal průměrné hodnocení 2,3. Naprosto s tímto výrokem souhlasí 16% respondentů a dalších 46,8% spíše souhlasí. Hodnocení všech ostatních výroků se podle ředitelů blíží či přímo je na neutrální hranici. Zcela neutrálně hodnotí ředitelé tvrzení, že je snadné dosahovat očekávaných výstupů a zároveň rozvíjet klíčové kompetence ve výuce (průměrné hodnocení 3). Snadnost stanovení jasných kritérií pro hodnocení klíčových kompetencí dostala průměrnou známku 2,9. Zbýlé dva výroky (rozvíjení klíčových kompetencí žáků ve výuce je snadné, resp. hodnocení dosahování klíčových kompetencí podle předem stanovených kritérií je pro učitele snadné) obdržely průměrné hodnocení 2,8. Celkově lze říci, že

hodnocení tvrzení týkajících se klíčových kompetencí a jejich zavádění do výuky je převážně neutrální.“ (ÚIV, 2010, str. 40).

Jak můžeme vidět z výzkumu uvedeném výše, kvantitativní výzkum má neutrální výsledky a podává nám tedy minimální informace o tom, jestli učitelé kompetencím rozumí, zda ví, jak je rozvíjet a skloubit s obsahem učiva.

Dalším výzkumem, který zahrnuje kompetenci k učení, je empirický výzkum Rozvoj kompetence k učení na základních školách a víceletých gymnáziích, jehož autormi jsou Martin Chvál, Hana Kasíková a Josef Valenta. Tento empirický výzkum se zabýval výukou na druhém stupni základní školy a na nižším stupni osmiletého gymnázia. V rámci výzkumu bylo použito metodou především pozorování, po němž následovalo posuzování kvality výuky, a přídavný skupinový rozhovor s pozorovateli. Skupina autorů ve výzkumu kladla důraz „na potenciál vzdělávacího prostředí pro úspěšné učení žáků. Tento důraz je spojen obecněji s proměnnou paradigmatu redukcionistického na holistické, kdy se pozornost přesunuje od charakteristik učícího se (jeho nadání, handicapu atp.) k podněcujícím charakteristikám vzdělávacího prostředí. Z hlediska tohoto paradigmatu jsou pak podstatné teorie vzdělávání orientované k podmínkám pro konstruktivní aktivitu učících se. Tyto teorie jsou opřeny o poznatky kognitivní psychologie, týkající se především komplexnějšího pojetí inteligence (Gardner, Sternberg, Feuerstein). Na jeho základě jsou znovuuřčovány funkce školního vzdělávacího prostředí, vztažené zejména k nápomoci všem žákům rozvíjet svoji inteligenci (v širším slova smyslu) a k zaměření na zhodnocení cest, které přispívají k tomu, aby se žáci učili úspěšně a rozvíjeli své kompetence k dalšímu učení. Kognitivistická psychologie, ale také nové teorie a výzkumy mozkové činnosti zdůrazňují v oněch cestách pro rozvoj žáků holistické pojetí učení, kdy kognitivní aspekty jsou propojeny na afektivní a při učení není opomíjena tělová a smyslová zkušenost.“ (Kasíková, Straková (eds.), 2011, str. 136)

Hlavní hypotéza tohoto výzkumu zněla takto: „výuka na druhém stupni základní školy se neliší od výuky na nižších stupních víceletých gymnáziích z hlediska příležitostí pro rozvoj kompetence k učení“. (Kasíková, Straková (eds.), 2011, str. 142)

Autoři tohoto výzkumu nevnímají kompetenci k učení jako jednu z kompetencí, ale

jako fundamentální. „Učební kompetence pak tedy může být charakterizována porozuměním procesům učení včetně jeho reflexe, dovednostmi a schopnostmi vytvářet podmínky pro vlastní učení, hledat a nacházet nástroje k podpoře svého učení.“ (Kasíková, Straková (eds.), 2011, str. 136)

Výzkum se nezaměřoval na to, jak mají žáci kompetenci k učení osvojenou nebo neosvojenou, ale na to, jaké jim tyto dvě edukačních prostředí poskytují podmínky, aby ji mohli rozvíjet, a to ze tří hledisek: Čím podporuje výuka rozvoj učební kompetence (situace podporující), čím jej potlačuje (situace tlumící) a také jaké jsou klíčové souhrnné charakteristiky výuky (negativní či pozitivní). Jako nástroj skupina autorů použila pozorovací arch, který je podrobněji popsán v kapitole 3.4.2.1 a je také součástí empirického výzkumu této práce.

Tento výzkum neprokázal, že by ve výuce na druhém stupni základní školy a nižším stupni víceletého gymnázia existovaly rozdíly co do míry podpory rozvoje kompetence k učení. „Ačkoliv nebyly, až na patrné náhodné výjimky, zaznamenány statisticky významné rozdíly ve výskytu a efektivitě pozorovaných situací na ZŠ a G, vlastní výsledky (četnosti výskytu a průměry efektivit) poukazovaly spíše ve prospěch základních škol až na dvě (úkolové situace vyššího řádu a reflexe kognitivní činnosti). Z výsledků spíše jednoznačněji vyplývá, že kvalitu výuky (v námi chápaném smyslu), jistě nelze pokládat obecně na nižších stupních gymnázií za lepší než na druhém stupni základních škol.“ (Kasíková, Straková (eds.), 2011, str. 161, 162)

II. Empirická část

V rámci studia jsem se mnohokrát setkala s tématem kompetencí, jejich definováním, rozměňováním na subkategorie se záměrem je analyzovat, vyjádřením potřeby je u dětí rozvíjet, ale stále jsem netušila, jakým způsobem tento pojem, resp. pojmy vnímají samotní učitelé, až na sporadické a emotivně zabarvené výroky některých učitelů z mého okolí, a jakým způsobem a zda vůbec zakomponovávají toto vnímání do své vlastní výuky.

V předchozích kapitolách jsem ukázala, že i přes snahu jednotlivých institucí vytvořit metodické příručky, poskytovat školení atd. učitelé stále tápají, co to klíčové kompetence jsou, jakým způsobem je rozvíjet a zařadit do výuky. Pokud chceme s tímto problémem učitelům do budoucna pomoci, je nejprve potřeba zjistit, jak oni sami vnímají tyto výše uvedené pojmy a jak se k nim staví a jak si myslí, že je aplikují. Pokud nebudeme znát jejich pohled a jejich způsob myšlení, nemůžeme nalézt ten správný nástroj, jak jim pomoci. Cílem tohoto výzkumu je blíže prozkoumat toto myšlení učitelů.

Cílem tohoto výzkumu je odhalit učitelovo pojetí kompetence k učení a identifikovat určité kategorie, které k tomuto pojmu učitel váže, a na základě zjištěného pojetí prověřit jeho aplikaci do výuky.

Přínos tohoto výzkumu vidím v možném poodhalení učitelova smýšlení o kompetenci k učení, které by mohlo přispět k identifikaci určitých společných prvků, které by mohly pomoci nasměřovat budoucí vzdělávání učitelů k cíli pochopit kompetenci k učení a umět ji prakticky aplikovat ve svých vyučovacích hodinách.

3. Metodologie výzkumu

Při přípravné fázi výzkumu stojí každý výzkumník před otázkou, zda zvolit kvantitativní či kvalitativní výzkum. Výzkumy zabývající se kompetencemi byly většinou kvantitativního rázu a jejich zjištění jsou spíše vágní. Vzhledem k tomu, že výzkum je zaměřen na hlubší proniknutí do myšlení učitelů o kompetenci k učení byl v mém případě zvolen kvalitativní přístup, který disponuje nástroji a postupy, které umožňují proniknout

do hloubky dané problematiky.

Pro přípravu a pro postup při provádění výzkumu jsem si zvolila publikaci *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007), která mě vedla za ruku v průběhu celého výzkumu a jeho zpracování. Tuto publikaci jsem si vybrala na základě její přehledně rozpracované struktury popisující celý proces, která je podložena mnoha praktickými a konkrétními ukázkami a příklady, které čtenáři pomáhají pochopit prezentované přístupy, metody atd.

3.1 Design výzkumu

Designem výzkumu je myšleno „rámcové uspořádání nebo plán výzkumu“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s.83). Na půdě sociálních věd se můžeme setkat s různými designy výzkumu, těmi nejzavedenějšími a nečastěji používanými jsou zakotvená teorie, případová studie, etnografie a biografie. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007) Design výzkumu provedeného autorkou má nejvíce společných charakteristik s designem případové studie, vzhledem ke kombinaci použitých metod a analytických technik se jedná o pragmatický design. K tomuto designu výzkumu jsem se uchýlila po úvaze nad cíli tohoto výzkumu.

3.2 Definování výzkumných otázek

Základní otázku, kterou jsem si ve výzkumu položila, zněla:

Jak učitelé vnímají pojem kompetence k učení a jak tuto kompetenci aplikují do svého vyučování?

Tuto základní otázku jsme rozmělnila na několik dílčích otázek, s jejichž pomocí jsem hledala odpověď na základní výzkumnou otázku.

Co pro učitele znamená slovo kompetence jako takové?

Z jakých zdrojů získali učitelé informace o kompetencích?

Jak a pomocí kterých kategorií charakterizují učitelé kompetenci k učení?

Jaké metody podle učitelů rozvíjejí kompetenci k učení?

Jak se konkrétní vnímání kompetence k učení danými učiteli promítá do jejich výuky?

Vzhledem k cirkulární povaze kvalitativního výzkumu, jehož fáze sice následují jedna po druhé, ale výzkumník se vrací k původním fázím nebo částem výzkumu (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, str. 51), byla vyabstrahována aditivní dílčí otázka.

Jaké aktivity prováděné během vyučování podle učitelů rozvíjejí kompetenci k učení?

3.3 Výběr vzorku a prostředí výzkumu

Jako místo výzkumu byly vybrány 3 základní školy v nejmenovaném městě nad 30 000 obyvatel v Karlovarském kraji. Výběr vzorku byl účelový. Tyto základní školy byly zvoleny, protože autorka měla osobní doporučení od ředitelky jedné ze základních škol v daném městě, která však nebyla předmětem výzkumu, díky které autorka získala kontakty na tyto školy, což jí umožnilo jednodušší vstup do terénu.

Z těchto základních škol bylo účelově vybráno 7 učitelek, které vyučují některý z předmětů na 2. stupni základní školy a to konkrétně v 7. ročníku. Vyučovanými předměty byly Anglický jazyk, Český jazyk, Dějepis a Zeměpis, prolínání pouze těchto 4 předmětů u vyučujících je náhodné, vzhledem k tomu, že výzkumu se účastnily učitelky, které byly ochotné spolupracovat. Délka jejich pedagogické praxe byla od 4 do 34 let.

O zajištění vstupu do terénu se zmiňuje Šed'ová ve výše uvedené publikaci (str. 76) jako o důležitém aspektu výzkumu. Výzkumník může v daném prostředí vystupovat buď v roli cizince, návštěvníka, zasvěceného nebo domorodce. Autorka byla v rámci výzkumu v roli cizince, což může snížit otevřenost respondentů. Pozitivem, které zlepšovalo pozici autorky, byl fakt, že většina respondentů osobně znala ředitelku, která autorku výzkumu na školy doporučila. Před samotným provedením výzkumu autorka navštívila všechny respondentky na jejich školách, aby se osobně představila, vysvětlila záměr výzkumu a dohodla se na dalších společných setkáních a pozorování.

3.4 Metody sběru dat

V rámci svého výzkumného designu jsem si jako metody sběru dat vybrala

polostrukturovaný rozhovor a otevřené zúčastněné pozorování výuky. Důležitá zde byla souslednost použití těchto metod sběru dat. Nejprve byly vždy provedeny polostrukturované rozhovory a následně bylo uskutečněno zúčastněné pozorování, aby mohlo dojít ke srovnání pohledu učitele na danou problematiku a jeho aplikaci do výuky.

3.4.1 Polostrukturovaný rozhovor

Hloubkový rozhovor umožňuje pomocí otevřených otázek získat pohled jiných lidí a jejich pochopení určité problematiky, což v případě tohoto výzkumu umožňuje získat pohled učitelů na kompetenci k učení.

K účelu této práce byl použit polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu otázek a témat. Tento seznam otázek a témat byl vytvořen na základě studia odborných publikací, metodických příruček a rozhovoru s jedním ze školitelů, kteří předávali poslání reformy koordinátorům.

Před samotným provedením rozhovorů byly respondentky ujištěny o anonymitě celého výzkumu. Rozhovory byly nahrávány na digitální diktafon, na který byl nahrán také souhlas s podílením se na výzkumu a souhlas s nahráváním každé respondentky. Celkem jsem uskutečnila 7 rozhovorů, které trvaly od 20 do 80 minut. Tyto rozhovory byly poté přepsány do datové podoby, aby mohla být provedena jejich analýza.

V rámci rozhovoru byly respondentkám položeny následující tazatelské otázky (TO):
(TO1) *Jak vnímáte slovo kompetence? Co pro vás znamená?*
(TO2) *Jak jste získala informace o kompetencích? Z jakých zdrojů?*
(TO3) *Co je podle vás kompetence k učení? (popřípadě učit se učit)*
(TO4) *Jaké metody při hodinách používáte?*
(TO5) *Jaké aktivity a učební úlohy zařazujete do výuky?*
(TO6) *Které metody nebo učební úlohy podle vás vedou k rozvoji kompetence k učení? Jaké způsoby k tomu vedou a jaké podmínky jsou vhodné?*

Po prvních dvou rozhovorech byla do seznamu otázek přiřazena ještě následující

otázka:

(TO7) *Mohla byste mi prosím popsat vaši typickou hodinu?*

K přidání této otázky do seznamu autorku vedla snaha zjistit víc o tom, jak učitelky strukturují své hodiny, jaké organizační formy, metody, aktivity či učební úlohy zařazují do své výuky, vzhledem k tomu, že na základě předešlých otázek tyto informace získávala útržkovitě.

3.4.2 Zúčastněné pozorování výuky

Druhou ústřední metodou výzkumu bylo otevřené zúčastněné pozorování školní výuky. Výhodou zúčastněného pozorování je, že pozorovatel může deskriptivně zachytit jevy, které se mu naskýtají, na druhou stranu je nevýhodou subjektivita výzkumníka, tedy jeho vlastní interpretace pozorovaných jevů.

Dohromady bylo odpozorováno 7 vyučovacích hodin, tedy 1 vyučovací hodina u každé učitelky, se kterou byl proveden rozhovor. Vzhledem k faktu, že 2 ze 3 základních škol mají pouze jeden 7. ročník, měla jsem možnost sledovat stejnou třídu ve 3 různých předmětech (Český jazyk, Anglický jazyk a Zeměpis) a ve 3 různých dnech. Podmínky pro jednotlivé učitele byly tak poměrně vyrovnané a výkony jednotlivých učitelů byly méně zkresleny různorodostí pozorovaných tříd.

3.4.2.1 Pozorovací arch

V průběhu vyučovací hodiny jsem si činila vlastní poznámky, na jejichž základě jsem pak vyplňovala pozorovací arch¹³, který byl převzat od kolektivu autorů skládajícím se z pracovníků katedry pedagogiky FF UK a pracovníků z dalších pracovišť, pod vedením doc. Hany Kasíkové¹⁴. Arch je součástí diplomové práce jako Příloha č. 4. Autorka tohoto výzkumu se s několika svými kolegy ze studijního oboru podílela na pilotním testování archu v praxi a na jeho připomínkování. Tuto skutečnost považuji za výhodu, protože se mi

13 Podrobný popis archu a jeho použití v publikaci Učíme děti učit se. Hospitační arch. Hana Kasíková, Vojtěch Žák; Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011.

14 Výsledky výzkumu, k jehož provedení byl použit výše zmiňovaný pozorovací arch, jsou prezentovány v kapitole 2.4.

dostalo instrukci k používání tohoto archu přímo od jedné z autorek a měla jsem možnost své vnímání a hodnocení dané skutečnosti porovnat s jinými pozorovateli a získat tak praxi a určitý nadhled na používání tohoto výzkumného nástroje.

Používaný pozorovací arch se vyznačuje holistickým pojetím posuzování. Jeho cílem je změření míry, jakou výuka podporuje rozvoj kompetence k učení a je strukturován tak, aby nabízel „pohled na výuku rozvíjející kompetenci k učení v určitých specifických pohledech (situacích) a souhrnných charakteristikách.“ (Kasíková, Straková (eds.), 2011, str. 137) Součástí tohoto nástroje je také manuál pro pozorovatele, který teoreticky popisuje jednotlivé situace, které se v rámci tohoto archu hodnotí. V rámci archu je pozorováno 13 typů situací, které podporují rozvoj kompetence k učení, 2 typy situací, které jej naopak poškozují, tzv. tlumící, a 3 globální charakteristiky výuky, které spoluvytváří pozitivní prostředí pro rozvoj kompetence k učení.

Pozorovací arch je možno zpracovat kvantitativně, k čemuž autorka této práce nepřistoupila vzhledem k malému vzorku tohoto výzkumu.

3.4.3 Techniky analýzy dat

V každém výzkumu po sebrání dat následuje jejich analýza. V této kapitole uvádím, jakým způsobem byla získaná data zpracována a následně analyzována.

K analýze rozhovorů jsem si zvolila techniku otevřeného kódování, která je jednou z nejjednodušších a zároveň účinných technik. „Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, str. 211) Takto nasegmentovaný text byl označen kódy, tedy 1 slovem nebo krátkou frází, které reprezentovaly opakovaném čtení a kódování jsem zjišťovala, že některé kódy se překrývají, a tak došlo k jejich následnému sloučení, např. kódy *hledání informací* a *vyhledávání informací*, nebo *opakování učiva* a *opakování látky*, jiné kódy byly přesunuty popřípadě úplně zrušeny z důvodu jejich irelevance. Jako filtr mi k tomu sloužily mé dílčí výzkumné otázky. Řádky přepsaných textů byly očíslovány a do seznamu

jednotlivých kódů byl přiřazen pseudonym daného respondenta a číslo řádku, aby informace označená daným kódem mohla být zpětně dohledána.

Kódy byly následně seskupeny podle podobností a souvislostí do následujících kategorií:

KLASICKÉ VYUČOVÁNÍ

AKTIVIZUJÍCÍ METODY VYUČOVÁNÍ

ZÁKLADNÍ ZNALOSTI

PŘÍMÁ VÝUKA

ZPESTŘENÍ VÝUKY

PRVKY OVLIVŇUJÍCÍ VOLBU METODY

AKTIVITA/PASIVITA

3.4.4 Analýza dat

Po kódování a vytvoření kategorií následuje fáze analýzy, která může vést k vytvoření teorie či analytického příběhu. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, str. 222) V rámci mého výzkumu jsem si zvolila strategii konstantní komparace, kdy „v průběhu analýzy jsou prováděna neustálá porovnání, hledají se podobnosti a rozdíly, a to na všech rovinách práce s daty.“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, str. 223) Tato porovnávání byla prováděna v rámci jednotlivých rozhovorů, rozhovoru a dat získaných z pozorování vyučovací hodiny, a porovnávání rozhovorů a dat z pozorování navzájem. Tímto způsobem může výzkumník dojít k určité typologii.

3.4.5 Etika společenskovědního výzkumu

Etické hledisko nesmí být při výzkumu opomíjeno, protože se při něm pracuje s lidskými bytostmi. Důležitým faktorem je důvěrnost informací a zachování anonymity, a proto byly všem respondentkám přiděleny pseudonymy, které jsou použity v kapitole uvádějící výsledky výzkumu, kde jsou vloženy úryvky z rozhovorů a také výroky z vyučovacích hodin. Samotné aktérky výzkumu byly před jeho začátkem ujištěny o anonymitě a bylo jim přislíbeno, že nahrané rozhovory uslyší pouze autorka výzkumu.

Respondentkám byly v rámci prvního setkání vysvětleny cíle výzkumu a jeho průběh a poučený souhlas se zúčastněním se výzkumu a nahrávání rozhovoru byly na začátku každého rozhovoru nahrány na diktafon.

4 Výsledky výzkumu

V této kapitole prezentuji výsledky provedeného výzkumu. Na základě rozhovorů a v druhé části na základě dat získaných z pozorovacích archů zodpovídám jednotlivé specifické výzkumné otázky a skrze ně hlavní výzkumnou otázku.

4.1 Učitelův pohled na kompetence a další aspekty výuky

4.1.1 Pojetí kompetence

V odpovědích na výzkumnou otázku *Jak učitelé vnímají slovo kompetence?* vykryštovaly dva základní pohledy. První pohled prezentuje kompetence jako charakteristiku, která byla ve výuce rozvíjena vždy, tedy i před reformou, a reforma zapříčinila jen to, že se dnes více zdůrazňuje a verbálně se komentuje. Tento pohled ilustrují následující výpovědi:

„Tak já nevím, já si myslím, že to je zdůraznění něčeho, co prostě přirozeně probíhalo ve výuce a až teď se vo tom jakoby mluví, a musím jakoby zdůrazňovat, že kompetence k učení, kompetence já nevím k čemu, ale dřív to prostě stejně člověk dělal, akorát, že teď se to prostě jako musí jako třeba psát nebo dávat najevo.“¹⁵

„Kompetence vždycky byly, jest a budou. Jenomže jsme prostě to vlastně zaobalili do cizích slov. Ted' to máme tak hezky jako do těch cizích slov a každý je z toho perplex, protože prostě vlastně si říká, to je něco nového, to není nic nového pod sluncem, to vždycky bylo.“¹⁶

Tyto respondentky tímto postojem nahradily samotnou odpověď na danou otázku, popřípadě uvedly celkem vágní odpověď jako: *„Já to vnímám jakoby (), jak bych to řekla, možnost nebo něco prostě, jako přispět k rozvoji toho dítěte, prostě za, aby ono se prostě třeba naučilo číst, používat ty informace nebo tak.“¹⁷*

Druhý pohled na kompetence vycházel z pojetí uváděném v RVP ZV a metodických příručkách tedy, že je to určitá dovednost, schopnost, postoj, nejen získat vědomosti, ale být schopen využívat je v praxi a mít určité dovednosti, které žákům pomohou úspěšně

¹⁵ Rozhovor s učitelkou Ilonou.

¹⁶ Rozhovor s učitelkou Martinou.

¹⁷ Rozhovor s učitelkou Ilonou.

zvládnout určité situace a úkoly.

„Pro mě to slovo kompetence znamená schopnost něco ovládnout, takže má to poměrně širokou škálu, toho co všechno se má to dítě naučit ovládnout a potom kromě toho, že by to třeba to dítě reprodukovalo, tak by to mělo přijmout jako součást své osobnosti, to znamená nejenom to verbálně zvládnout, ale zvládnout v praxi a vytvořit si třeba postoj.“¹⁸

„Vlastně žáci získají ty dovednosti, znalosti (), to co budou potřebovat do budoucna, aby se mohli třeba vzdělávat dál v životě, takže ty vědomosti, znalost, aby je uměli uplatnit v životě.“¹⁹

„Je to vlastně návod a použití různých způsobů, metod, jak nejlépe vlastně děti přimět, aby pochopili vůbec to, co já po nich chci, aby byl vlastně nějaký výstup, aby věděli, co mají dělat. Je to vlastně práce, já bych řekla podle Komenského, prostě všemi smysly. Získat nějaké vědomosti, nějaké znalosti, postoje. Vlastně kompetence, nejenom, že se mají něco naučit.“²⁰

4.1.2 Zdroje informací o kompetencích

Jako zdroje informací, ze kterých se učitelky dozvěděly o kompetencích uváděly nejčastěji kurikulární dokumenty, dále metodické příručky, školení, porady, sezení s koordinátory ŠVP a internetové zdroje. Získané informace z těchto zdrojů hodnotily spíše negativně.

„Víceméně z porady, samozřejmě porada, se kterou nás seznámí pan ředitel a pak vlastně je tady koordinátor ŠVP, který vlastně jezdí na různé, jezdil na různé semináře, tak s tímto nás seznamoval na různých těch poradách.“²¹

Jedna z respondentek je velmi aktivní v rámci svého dalšího vzdělávání a účastnila se různých dalších školení a projektů a v rámci své výpovědi tato školení porovnává s těmi povinnými.

„Tak já jsem se účastnila všelijakých školení a vlastně už v předchozí době, kdy sem měla vnitřně sama pocit, že bych se chtěla dovědět nové věci, tak jsem se účastnila všelijakých projektů, třeba prázdninových, který dělaly fakulty pedagogický a třeba na Moravě, a nebo sem se účastnila toho projektu Dokážu to!²², kde sem i sama dělala nějaký projekty ale potom, což všechno tohle se mi

18 Rozhovor s učitelkou Janou.

19 Rozhovor s učitelkou Ilonou.

20 Rozhovor s učitelkou Helenou.

21 Rozhovor s učitelkou Helenou.

22 Pedagogický projekt „Dokážu to!“ byl vytvořen a uskutečněn občanským sdružením Aisis a je vzdělávacím programem pro pedagogy i celé školy, jehož cílem je rozvoj osobnosti a sociální kompetence. Tento projekt byl ukončen v roce 2007. Více se o něm může čtenář dozvědět na webových stránkách <http://www.aisis.cz/archiv/www.dokazuto.cz/index.html>.

líbilo a naprosto jsem se s tím ztotožňovala, ale potom jsem se účastnila i povinných školení, které měly vést k vytvoření těch školních vzdělávacích programů a tam musím říci, že ta školení byla dělána velmi neprofesionálně, v porovnání s těmi předchozími zážitky třeba z Dokážu to!, to byla úroveň velmi chatrná a myslím si, že těm účastníkům toho školení se nedostalo žádných relevantních informací, takže oni odcházeli z toho školení a byli téměř nedotčeni těmi informacemi a spíš byli naprosto zmateni.“²³

4.1.3 Pojetí kompetence k učení

Pojetí kompetence k učení a co si pod tím učitelky představují byla různorodá. Většinou byla kompetence k učení vysvětlována pomocí učebních strategií nebo nástrojů, jak ji rozvíjet, „Každý dítě je individuál, takže každý dítě víme, že má paměť, někdo má sluchovou, někdo má vizuální, někdo má pohybovou, takže prostě pro mě to je pomocí různých pomůcek, jak interaktivní tabuli, takže děti si pomocí vlastně zvednou a tím interaktivním perem pracují názorně, takže všemi možnými smysly, takže ten, který je pro ně nejpříjemnější, takže ten se ho chytne, pak samozřejmě samostatná práce, což je důležitý, práce v učebnici, práce v atlase, což v zeměpisu vůbec není myslitelný, aby něco učili se z paměti, ale samozřejmě musí se něco naučit z paměti, protože mechanická paměť, jsou tam nějaké základy, bez kterých prostě se nedá nic rozvíjet. Jakmile nemá základ, neví, co to je nějaký pojem, takže dále já můžu si tady rozvíjet, co chci a když neví, co to je, musí se prostě nějaký základ naučit, musí se nějaký pojmy naučit. Takže všemi různými způsoby, vybarvit nebo slepý mapy, takže zase něco zakreslují z paměti můžou nebo i s pomocí atlasu nejdříve, takže různé způsoby, puzzle, cokoliv, nějaký způsoby a děti, kdo se toho chytne, protože i to co je nebaví, tak že by mohly se někde chytnout alespoň nějakou zábavnou formou hry.“²⁴

Nebo byla charakterizována jako schopnost dětí se znalosti nejen naučit nazpaměť, ale také si je umět vyhledat, což je jeden z výstupů kompetence k učení:

„Já se snažím ty děti, aby se naučily jakoby učit, ale ne encyklopedicky, prostě do sebe furt něco biflovat, ale aby věděly ..., kde si můžou v mapě najít prostě, to co potřebují, ale samozřejmě, aby věděly základ, ... a potom zbytek aby si uměly najít. Nebo já nevím, v encyklopedii si něco vyhledat, nebo v tabulkách nebo na internetu.“²⁵

23 Rozhovor s učitelkou Janou.

24 Rozhovor s učitelkou Helenou.

25 Rozhovor s učitelkou Ilonou.

Velmi často respondentky v souvislosti s kompetencí k učení uváděly práci s textem. „No aby žáci získali náky, získali dovednosti, jak se učit, jak pracovat s materiálem, jak pracovat s textem, což je velmi důležité, aby se dokázali ten text uvědomit, co čtou, vyhledávat v tom textu informace. Pro mě z hlediska dějepisu třeba hodně uplatňuje hodně v dějepisu, protože je to hodně důležitý, aby to, co čtou, aby z toho vybrali ty hlavní informace, takže práce s textem, ..., dokázat vyhledávat v mapě, pracovat s časovými přímkami, vědět kde ty informace najdu, do budoucna.“²⁶

Pouze jedna respondentka uvedla, že kompetence k učení je komplexní charakteristikou a že se tedy skládá z mnoha různých složek.

„Kompetence k učení musí obsahovat určitě celou řadu faktorů, to znamená, že to dítě potřebuje v prvořadě být čtenářsky gramotné, aby si tu informaci umělo přečíst a porozumět jejímu smyslu. Pak tahleta schopnost musí směřovat i k tomu, aby tu informaci vyhledalo v nějaké širší, širší škále informací ... ,aby si umělo vyhledat ve slovníku, aby se umělo pohybovat na internetu, aby vědělo, a to se nedá naučit tím, že řeknu, děti, tohleto jsou klíčová slova, ale aby praktickými činnostmi dospělo k tomu, co je to klíčové slovo, tedy co je podstata toho, co já vlastně hledám, takže myslím si, že čtenářská gramotnost, která vede potom ke schopnosti pracovat s informací, vyhledat ji, vstřebat ji, zkrátit. ... Tak to si myslím, že je velice důležité a potom umět pracovat třeba s grafickou podobou a ačkoliv učím humanitní předměty, tak si myslím, že i tam se to dá určitě používat, aby chápaly logický struktury, třeba i v tom jazyce a aby uměly pracovat s nějakými paradigmaty a aby uměly samostatně vytvořit nějaké dílo.“²⁷

4.1.4 Metody rozvíjející kompetenci k učení

Nejčastěji jako metody rozvíjející kompetenci k učení uváděly učitelky aktivizující metody, párovou činnost, skupinovou práci, didaktickou hru, rozhovor a projekty. Často metody zaměňovaly přímo již za aktivity prováděné na hodině nebo typy učebních úloh, kterým se věnuji v následující kapitole 4.1.5.

„Já si myslím, že je to třeba párová činnost, skupinová práce, nebo třeba práce s hledáním informace, kterou ještě nemám, ale kterou teprve v tý hodině dostanu, kdy třeba ty děti jsou vystavený určitý frustraci, že mají udělat úkol z něčeho, co se teprve budou učit, což je velmi zajímavá věc, nedá se to dělat často, to se dá udělat tak jednou za pololetí, nebo možná jenom jednou za tu školní docházku, protože tam je ten moment překvapení, ale je to velice zajímavá

26 Rozhovor s učitelkou Lenkou.

27 Rozhovor s učitelkou Janou.

činnost, kdy ty děti jsou strašně naštvaný, protože to nevědí, ale tím spíš, když potom dojde, pak se to vyhodnotí, zjistí se, že to ty děti nevědí, nebo některé vědí, protože to zjistili z jiných zdrojů už dřív, ale potom se to teprve dovědí a je zajímavý, že tam ty děti jsou velice pozorný, protože se dovědí to, co je předtím tak mrzelo, že nevědí. “²⁸

„Frontální výuka s individuální prací převládají. Občas, ale doopravdy zase ne příliš často, skupinová práce, protože třídy jsou dost velké a v některých se to dá, ne ve všech. Při angličtině bývá i forma skupinové práce nebo práce ve dvojicích. () a forma rozhovoru atd. “²⁹

„Určitě pomáhá i skupinová práce, ale () ale zase záleží na tom, skupinová práce ne vždycky, pokud jsou skupiny občas se stává, že v těch skupinách se někteří vezou, že jo, a někteří v těch skupinách něco dělají a ty ostatní jenom tak jako jsou tam do počtu a moc se toho nezúčastňují. Na druhou stranu zase vobčas ten slabej v tej skupině má pocit, že aspoň něco udělal. V angličtině se mi hodně osvědčuje forma, děti to mají rády, forma projectů, čili projektů, ... Máme vlastně učebnici, která se přímo tak jmenuje Project, a vždycky po každém tématu zpracovávají nějaký svůj vlastní projekt na dané téma, takže to je taky baví, to se taky hodně osvědčilo. “³⁰

4.1.5 Aktivita rozvíjející kompetenci k učení

Vzhledem k tomu, že na otázku, které metody rozvíjejí kompetenci k učení často učitelky uváděly přímo aktivity nebo organizační formu výuky individualizované vyučování, která však v praxi nesplňovala všechny své charakteristiky, byla do seznamu otázek polostrukturovaného rozhovoru přidána otázka *Jaké aktivity rozvíjejí kompetenci k učení?* Učitelky jako aktivity rozvíjející kompetenci k učení často uváděly samostatnou práci.

„Já, jako v zeměpisu mám hodně ráda, aby děti samostatně pracovaly, takže zadám jim úkoly, jednotlivá témata a oni musí podle zdrojů, to znamená pomocí atlasu, pomocí učebnice ty témata nebo ty konkrétní slova najít. Takže oni sami musí prostě zapnout, kdo to neví něco, tak samozřejmě mají možnost, takže tam i to kompetence učení, zeptá se, ale nesmí se ptát prostě jenom hned, jakmile zadám téma. Musí trošičku, má možnost vyhledat právě a pak pomocí opakování je dobré na začátku hodiny vždy opakovat, protože ty děti, jak mají hodně předmětů, tak samozřejmě si nemohou všechno zapamatovat, tak samozřejmě metoda opakování je velice důležitá, tak to je třeba pomocí té hry, pomocí interaktivní tabule je to bezva, protože ty děti hned vidí zase jinou možnost. “³¹

28 Rozhovor s učitelkou Janou.

29 Rozhovor s učitelkou Lenkou.

30 Rozhovor s učitelkou Lenkou.

31 Rozhovor s učitelkou Helenou.

„Já si myslím, že veškerý kompetence rozvíjí nejvíc aktivity samotných dětí. Že čím méně je aktivní učitel, tím víc jsou aktivní děti, ale má to velký háček a to je třeba počet dětí ve třídě. Já mám stoprocentně vyzkoušeno, že to, co skvěle funguje v menší třídě nebo jenom v nějaké skupině dětí a vede to k úžasným výsledkům, tak to vůbec nefunguje ve třídě, kde je víc než 25 žáků a bohužel trend dneska je naplňovat třídy čím dál tím víc a pak samozřejmě tyhle metody selhávají, protože se propadnou do chaosu a pak zůstane tomu učiteli frontální vyučování, což zdaleka není to, co by vedlo k těm kompetencím, je to ze zoufalství.“³²

„Tak je jasný, že určitě přispívá, za prvé ta individuální práce, když si sami vyhledávají a sami si ty informace získají, ale zase záleží na žákovi ...“³³

4.1.6 Pojetí kompetence promítnuto do výuky

Na základě informací získaných z rozhovorů si nemohu dovolit tvrdit, že by pojetí kompetence mělo u jednotlivých respondentek přímý vliv na podobu jejich hodiny, tedy určité pojetí kompetence se rovná určité struktuře vyučovací hodiny, výběru cílů, metod, učebních úloh. Jejich pojetí kompetence k učení bylo často velmi vágní a spíše ji definovaly přímo skrze organizační formy výuky, metody a aktivity, které podle nich kompetenci k učení rozvíjí jako práce ve dvojicích a skupinová práce. Popřípadě na ni nahlíželi přes skličko výstupů kompetence k učení, jako samostatné vyhledávání informací nebo práce s textem.

4.2 Míra rozvoje kompetence k učení měřená pozorovacím archem

V této části uvádím výsledky pozorování za pomoci pozorovacího archu. Jak již bylo řečeno výše tento pozorovací arch vede ke zjištění míry, jakou výuka podporuje rozvoj kompetence k učení a to skrze hodnocení určitých situací a globálnější charakteristiky výuky. Popisy jednotlivých situací jsou uvedeny v Manuálu pozorovatele a posuzovatele výuky, jehož úryvky v podobě parafrází použiji k přiblížení hodnocené situace. Manuál není pro svou rozsáhlou přílohou této práce.

³² Rozhovor s učitelkou Janou.

³³ Rozhovor s učitelkou Lenkou.

4.2.1 Kritéria pozorovacího archu

Stručná struktura pozorovacího archu byla již popsána v podkapitole 3.4.2.1. Zde poskytují detailnější popis pozorovacího archu, aby byly pro čtenáře výsledky transparentnější. Pozorovací arch je rozdělen do 4 částí. V první části je umístěno 13 typů situací, které podporují rozvoj kompetence k učení. Tyto situace jsou hodnoceny na třístupňové škále, kdy 0 znamená, že situace se nevyskytla, + situace se vyskytla, ale nezdařila se, a ++ situace se vyskytla ve zdařilé podobě. V druhé část jsou umístěny tzv. situace *tlumící*, které jsou opět hodnoceny na třístupňové škále, kdy 0 znamená, že situace se nevyskytla, - situace se vyskytla, ale ne v plném rozsahu, a -- situace se vyskytla v plném rozsahu, který je popsán v charakteristice situace. Určujícím faktorem u hodnocení těchto situací je také kategorie Zásah žáků, která hodnotí kolika žáků se daná situace dotkla. Třetí částí archu jsou Souhrnné charakteristiky výuky, které spoluvytváří pozitivní prostředí pro rozvoj kompetence k učení, a které jsou hodnoceny na čtyřstupňové škále (--, -, +, ++). Finální částí archu je celkové hodnocení výuky z hlediska podpory rozvoje kompetence k učení, které je holistického charakteru a není vyvozováno z hodnocení předcházejících situací.

4.2.1.1 Situace podporující

První typ situace se věnuje *zacílení výuky*. Cíle výuky a práce s nimi je jedním z klíčových aspektů výuky, jak bylo vysvětleno v kapitole 2.3.4. V této situaci se hodnotí, jak jsou cíle výukové jednotky předkládány, zda se žáci učí s nimi pracovat, zda je pracováno se smyslem zacílení učební činnosti a zda je na konci hodiny zhodnocení naplnění cíle. V rámci mého pozorování se práce s cíli vyznačovala pouze prezentováním tématu hodiny a jeho krátkým shrnutím na jejím konci. Hlubší práce s cíli se nevyskytla.

Úkolové situace nižšího a vyššího řádu. Úkolové situace nižšího řádu jsou z hlediska kognitivních procesů úkoly zaměřené na zapamatování, porozumění a aplikaci, jak již bylo popsáno v kapitole 2.2.1 pojednávající o I. a II. kognitivní úrovni (Krykorková a kolektiv, 2008) Tyto úkolové situace se v rámci pozorovaných hodin vyskytovaly nejčastěji a to v podobě vybavování faktů a pojmů. Jak uvádí Krykorková (2008) I. kognitivní úroveň by

měla být rozvíjena především na 1. stupni základního vzdělání. Vzhledem k tomu, že předmětem pozorování byl 7. ročník 2. stupně, zaměřila jsem se na výskyt úkolových situací vyššího řádu, které by měly být na 2. stupni běžnou součástí výuky jako přirozená nadstavba zvládnutí učebních úloh I. kognitivní úrovně. Tyto situace se ve výuce v plném rozsahu vyskytly pouze v jednom případě, kdy po přečtení básně Král Lávra od Karla Havlíčka Borovského byli žáci rozděleni do skupin a jednotlivé skupiny dostali následující úkoly: Jak by se vyjadřovala tato postava o hlavní postavě, kdyby jste si jí zeptali? Jaké titulky by se objevily v Královských listech po této události? Jaké titulky by se objevily v Republikánských listech?

Nedostatek úkolových situací vyššího řádu považuji za negativní vůči rozvoji kompetence k učení.

Podpora výkonu. Situace podporující výkon žáka se vyznačují tím, že učitel projevuje žákům důvěru a respekt, povzbuzuje je při plnění úkolu a je ochoten žákům poskytnout pomoc při plnění úkolu, popřípadě jeho nepochopení. U této situace vznikly dva póly, kdy jedním extrémem byly výroky typu, „hlavně, že jsme to procvičovali minule“ (učitelka Šárka), „šup, šup, makejte, vždyť je to jednoduchý“ (učitelka Ivana). Žák nepochopil instrukce a ptá se, co má dělat, učitelka Ivana reaguje: „Ježíš marjá, vždyť sem to říkala i česky, ty si úplně neschopnej.“ Druhým pólem byly několikrát vysvětlené instrukce, při nepochopení trpělivé opětové vysvětlení, popřípadě vyzvání jiného žáka, aby svému spolužákovi vysvětlil zadaný úkol a při skupinové práci nebo práci ve dvojicích obcházení daných skupin nebo dvojic, pokládání ověřovacích otázek a poskytnutí nebo dovedení k postupu, jak úkol úspěšně splnit. Do těchto pólů byly zahrnuty 2 a 2 učitelky, zbylé 3 učitelky svým neutrálním přístupem, někdy až nevšímavým, tuto situaci anulovaly.

Žakovská volba. Tato situace rozvíjí kompetenci k učení tím, že žákům dává možnost podílet se na rozhodování o tom, co a jak se budou učit. Mají možnosti si zvolit cíle, obsah, výukové formy, metody, instrumenty i hodnocení. Tento aspekt výuky se neobjevil v žádné z odpozorovaných hodin a dodatečné informace byly získány během neformálního rozhovoru s učitelkami Českého jazyka, které dávají žákům možnost vybrat si knihu, kterou zreferují třídě nebo básničku, kterou přednesou na hodině.

Práce s informačními zdroji. Do kategorie práce s informačními zdroji se nepočítá práce s učebnicí nebo pracovním sešitem, ale s dalšími aditivními zdroji, jako jsou slovníky, encyklopedie, webové stránky atd. Využití informačních zdrojů se vyskytlo v několika hodinách. V hodině Českého jazyka bylo v rámci skupinové práce hledáno slovo satira ve slovníku a encyklopedii, zatímco jiná skupina hledala v učebnici dějepisu za vlády koho, žil Karel Havlíček Borovský a na koho svou satiru asi směřoval. V hodinách zeměpisu byly použity atlasy a také internet k vyhledávání kýžených informací.

Využití metod založených na hraní rolí podporuje rozvoj kompetence k učení tím, že zapojuje do procesu učení nejen racionálně-pamětní nebo verbální kognitivní procesy, ale také procesy tělově-kinestetické a emocionální. Tato situace se opět vyskytla pouze v hodině Českého jazyka při skupinové práci, při které jedna ze skupin měla za úkol ztvárnit jednu ze situací popisovaných v básni jako živou fotografii. V rámci ztvárnění byli ostatní žáci, diváci, vyzváni k tomu, aby situaci popsali a vyvodili, proč která postava zaujala postoj, který zaujala a stejně tak aktéři samotné fotografie popsali svůj postoj a co jím chtěli vyjádřit.

Poskytnutí pomoci žákovi při obtížích. Situace podporuje rozvoj kompetence k učení tím, že pokud se stane, že žák něčemu nerozumí nebo neporozuměl, učitel/ka tento jev zaznamená a poskytne žákovi pomoc, tím, že mu poskytne určitá vodítka a opustí situace, až když je žákovi jasné, jakým způsobem má postupovat. V pozorovaných hodinách lze vytyčit opět dvě dychotomie. Na jedné straně učitelky jakékoliv volání o pomoc negativně odmítly a na druhé straně se danému žákovi opravdu věnovaly do stádia, kdy samotný žák věděl, jak má předložený úkol splnit. Velmi častým jevem bylo, že žáci nepochopili, co mají dělat, i když instrukce byly formulovány dobře, ale žákům očividně nebylo jasné, co mají dělat a jak mají postupovat. Učitelky tuto situaci žádným způsobem neřešily, i když ze špatných odpovědí žáků vyplývalo, že daný úkol nepochopili. Výsledkem toho přístupu bylo, že někteří žáci se snažili, ale odpovídali špatně a jiní žáci to raději vzdali a vůbec se neparticipovali na učebním procesu, čehož si učitelky nevšimly a nechali to tak.

Práce s chybou. Velmi důležitým aspektem výuky je práce s chybou, která může velmi negativně ovlivnit žákovo snažení. Pokud žák slyší pouze nepřetržitou negativní zpětnou vazbu na své snažení, může postupně dojít k anulování jeho aktivity. Výroky typu „to je

špatně“, „na co myslíš“, „kde si to, prosím tě vzal“, u žáka potlačují jakoukoliv aktivitu. Žák by se především neměl bát chybu udělat, ale naopak by měl být veden k tomu svou chybu odhalit a propracovat se ke správnému řešení. V rámci pozorování se reakce typu „No to snad ne.“, „Zájmenem, tím se vůbec nezabývej, to není podmět.“ (zvýšený hlas), „Na to si přišel, jak prosím tě.“ vyskytovaly v polovině případů pozorovaných hodin a velmi negativně působili na proaktivitu žáků. Často byly chyby přecházeny a nevysvětleny, takže žáci se sice dozvěděli správnou odpověď, ale nevěděli, proč je tato odpověď správná a proč ta jejich je špatně. Pokud došlo k vysvětlení chyby určitého žáka a navedení na správnou odpověď byl jeho výskyt sporadický a důležitý z hlediska zásahu žáků, bylo, že situace zasáhla pouze několik žáků, tedy méně než polovinu.

Reflexe kognitivní činnosti. Tato situace se vyskytuje, pokud žák popisuje a vysvětluje učiteli nebo i spolužákům, jak přišel na určité řešení. Často se v hodinách vyskytovala otázka, „A jak jsi k tomu došel?“. Vysvětlování nebo zdůvodňování postupu a řešení se vyskytlo ve větší nebo menší míře ve všech pozorovaných hodinách.

V rámci výuky se nevyskytly následující situace: použití metod založených na somatických úkonech, reflexe procesu, metod a forem výuky a samostatný časový blok.

4.2.1.2 Situace tlumící

Situace osobnostně ponižující, kdy učitel vyjadřuje vůči žákovi despekt na základě posuzování jeho osobnostních rysů, se v hodinách vyskytly jen ve zmešené míře. např. již výše uvedený výrok. „ty si úplně neschopnej.“, které ale zasáhly jen jedno nebo dvě děti ve třídě. Několikrát došlo ke škatulkování žáků, kdy učitelky používaly výroky jako „Prosím tě, Petře, jak to, že nevíš odpověď na takhle jednoduchou otázku, vždyť tobě jazyky dou.“

Situace didakticky nepřijatelné, jsou situace, kdy výuka je nevhodně nastavena co týče neadekvátních cílů, prostředků výuky, výukového stylu, jehož následkem je dezorientace žáka v učebních činnostech, nezáměr o výuku a zmatenost v tom, co má dělat. Tyto situace se vyskytly pouze ve třech z pozorovaných hodin a byly způsobeny nevhodným nastavením učebních úloh a nedostatečným instrukcím, které vedly k tomu, že žáci nevěděli, co mají dělat.

4.2.1.3 Souhrnné charakteristiky výuky

Časovost situací se v pozitivním naplnění vyznačuje tím, že učební úlohy jsou v hodině správně rozvrstvené, každé z nich je věnována dostatečná časová dotace, žáci mají dostatek času úlohu splnit, nedostávají se do časového presu, a na druhou stranu se nenudí pro nedostatek úloh. Časovost situací v odpozorovaných hodinách byla jednou z nejlépe hodnocených kategorií. Hodiny tzv. odsýpaly, každé úloze byl věnován dostatečný čas, pokud žáci ještě nebyli hotovi s úlohou, bylo jim ponecháno více času na splnění. Pouze ve 2 hodinách se nestihlo to, co bylo učitelem naplánováno, ale aktivity byly ukončeny shrnutím a vysvětlením, proč se vše nestihlo a ujištěním učitele, že se k dané látce a úlohám vrátí v další hodině a dokončí si je.

Motivátorem k učení je také *pozitivní atmosféra* ve třídě, kdy učitel i žáci mají zájem se podílet na učení, což žáci projevují zájmem o to, co jim učitel říká, popřípadě jejich spolužáci, pokládají relevantní dotazy, jsou pozorní, chtějí ukázat, že něco umí, a ostatní spolužáci pozitivně reagují na aktivitu druhých. V polovině pozorovaných hodin byla atmosféra pozitivní až velmi pozitivní, kdy žáci byli aktivní, zajímalo je to, co se učí a i ti nejslabší žáci se hlásili o slovo a chtěli se podílet na učebních činnostech. V druhé polovině odpozorovaných hodin jeví žáci jen velmi malou snahu podílet se na učebních úlohách a spíše jen letargicky prováděli úlohy zadané učitelkou.

Jak již bylo zmíněno v kapitole 2.3.8 pro výuku je důležitý také *kontext* výuky, tedy propojení výuky s žákovým životem a zkušenostmi, které si do výuky přináší. Tento kontext byl v hodinách přítomen ve formě obsahové, např. v hodině Zeměpisu, jejímž tématem bylo hospodářství Evropy, byla žákům položena otázka, co ví o hospodářských problémech Řecka a jak by danou situaci řešili. Ve většině hodin se s kontextem příliš nepracovalo.

4.2.1.4 Souhrnné hodnocení

Když se podíváme na hodnocení rozvoje kompetence k učení celkově, vyplývá ze

získaných dat, že učitelky si uvědomují významnost cíle, ale jen do míry jeho prezentace a zhodnocení. Ve výuce chybí práce s cíli jednotlivých učebních úloh a jejich uvědomování si žáky. Učitelky mají na hodiny připravený sled učebních úloh, které jsou z hlediska časovosti vyvážené a cíle a úlohy jsou adekvátní, ale jejich provedení a zaštnění je problematické. Těmito problematickými kategoriemi jsou podpora výkonu, žakovská volba, pomoc při obtížích a práce s chybou, které negativně ovlivňují aktivitu žáků na hodinách a tím jejich učení. V ostatních kategoriích se již hodnocení liší u jednotlivých učitelek. Některé z nich pracují s informačními zdroji, jiné ne, a stejně tak je tomu u kategorií jako je využití metod založených na hraní rolí, osobnostně ponižující situace, didakticky nepřijatelné situace, vytváření pozitivní atmosféry a kontextovost učiva.

Na závěr je potřeba zdůraznit, že tyto závěry se týkají pouze pozorovaného vzorku učitelek a že pokud by byl vybrán transparentnější vzorek, závěry by mohly být diametrálně odlišné. Dalším důležitým faktem je, že u každé učitelky bylo provedeno pozorování pouze v jedné vyučovací hodině, takže to, že se některé kategorie nevyskytovaly v té konkrétní hodině, neznamená, že je učitel neaplikuje v jiných hodinách. Tyto závěry tedy nelze aplikovat na širší populaci.

4.3 Klasická výuka nebo aktivizující metody, nebo obojí?

Učitelky z výzkumného vzorku si uvědomují, že pro žáky již není stěžejní množství učiva, faktické znalosti atd. a že by si ze školy měli odnést i tolikrát zmiňované kompetence. V praxi ale samy svou výuku mění jen těžko, stále bojují s aplikací aktivizujících metod, které rozvíjí kompetence, do své výuky a často je vnímají pouze jako *zpestření*, „*něco navíc*“. Toto zpestření navíc komplikuje situaci, protože je časově náročné a mění uspořádání třídy, způsobuje hluk atd. Svou roli hraje také mínění, že z takto koncipovaných hodin si co do znalostí žák neodnese tolik jako z klasické výuky, která by se u nich dala nazvat jako přímá výuka (viz kapitola 2.3.5), jejíž koncepce, struktura a pravidla však nejsou dodržována precizně (např. poskytování strukturované podpory), což její účinnost snižuje.

Velmi výstižně to konstatuje jedna z učitelek: „Já chci jenom říct jednu důležitou věc. Jestli můžu teda, že tyhle metody jsou bezvadné, ale mají v sobě jedno velké, já nechci říct, že to je mínus, ale je to, je to skutečnost, když totiž děti pracujou tou frontální, nebo ta třída je vystavena tomu frontálnímu působení, tak ten učitel probere 100% učiva, odchází z hodiny: „to byla ale hezká hodina“, to jsem to krásně jim všechno řek. Když ty děti pracujou sami, tak on nezvládne 100%, ale on zvládne 30% a řekne se to hůř, protože ty děti to samozřejmě nedokážou formulovat tak pregnantně, precizně jako ten učitel, takže ten vnější pohled může být, že ta hodina je horší, ale fakticky s tý hodiny, kde ten učitel jim řekne 100% těch skutečností, tak si ti žáci zapamatují 10%, kdežto tam kde se udělá těch 30%, toho učiva tak ty děti se obvykle těch 30% zapamatují, protože to, co udělali, to si taky pamatují. Je ale otázka, jestliže máme rámcové vzdělávací programy, které jsou závazné tím množstvím, tím obsahem, které se má těm žákům předat, jestli těmito alternativními metodami, nebo možná dneska už nejsou alternativní, prostě těmito metodami jsme schopni těch 100% jim předat. Já sem přesvědčená, že ne, a že teda je potřeba si vybrat. Buď z těch dětí udělám aktivní hledače nějakých skutečností, těch kteří něco tvoří, ale nebudou toho mít tolik probráno, ani to nebudou mít v sešitě, ani to nebudou mít podtrhaný a neboooo to budou mít krásně v sešitě a budou to mít hezky podtrhaný, ale je otázka, jestli to budou mít taky v hlavě. Takže tam je potřeba, aby se stanovali jasná cesta, buď jedna a nebo druhá a my jsme v současné době, kdy chceme obojí, chytrá horákyně, obutá neobutá a to já si myslím, že nejde.“³⁴

Frontální výuka nebo strategie přímého vyučování jsou jistě nezbytnou a účinnou součástí vyučování, ale jak je skoubit s aktivizujícími metodami? To je otázka pro odborníky, metodiky, školitele a další, kteří se touto tematikou zabírají.

34 Rozvor s učitelkou Janou.

5 Závěr

Zkuste vejít do sborovny plné pedagogů a pronést slovo kompetence. Reakcí, které se sesypou na vaši hlavu, bude mnoho a různorodých, od narážek na slovník cizích slov přes diskusi o „nových, inovativní metodách“ až po počet žáků ve třídě a inkluzi. Učitelé v rámci svého náročného povolání denně bojují s hordou dětí, které společnost posledních let změnila na neposedná stvoření, která již nechtějí jen klidně sedět v lavici a poslouchat výklad učitele. Tento vývoj klade na učitele a jejich dovednosti čím dál větší nároky a přiznejme si, že nynější naladění společnosti jim jejich postavení neulehčuje.

A k tomu všemu jim ještě přibyla reforma, vytváření ŠVP a kompetence. Učitelé si uvědomují, že v dnešním světě jejich žáci již neobstojí jen s plnou hlavou faktických znalostí a snaží se je na to připravit a obohatit je i o kompetence. Bohužel i přes snahy MŠMT a všech možných výzkumných ústavů, které jsem citovala v diplomové práci, z mého výzkumu vyplývá, že se nedaří učitelům tyto informace předat v takové formě, aby věděli, jakým způsobem mají své hodiny vést a strukturovat, aby např. kompetenci k učení rozvíjeli.

Dnes je učitelům poskytována široká nabídka kurzů a školení směřujícímu k dalšímu vzdělávání, je vydáváno mnoho metodických příruček a materiálů, které se jim snaží přiblížit problematiku kompetencí. Největší nedostatek vidím v tom, že tyto prostředky stále nesplňují svou funkci. Jak již bylo řečeno v textu práce výukový proces nespočívá jen ve výběru metod a učebních úloh, ale také v práci s cíli a v práci s chybou. Učitel by měl přemýšlet o tom, jak ve výuce uplatní žakovu volbu, ať už cílů nebo zdrojů nebo forem učení, jak vytvořit pozitivní atmosféru, jak kontextově propojit jednotlivé učební obsahy atd.

Věřím, že pokud učitelům poskytneme ty správné informace, praktické ukázky, kvalitní zpětné vazby, že rádi přijmou nabízené a z našich škol budou vycházet osobnosti rozvinuté ve všech ohledech, které budou mít šanci uplatnit se v moderním světě.

Seznam literatury

- Autorský kolektiv. Klíčové kompetence v základním vzdělávání. *Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.*
- Autorský kolektiv. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha. *Praha: Tauris, 2001.*
- Belz, H., Siegriest, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. *Praha: Portál, 2001.*
- Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. *Praha: Portál, 2001.*
- Fenstermacher, G.D., Soltis, J.F. Vyučovací styly učitelů. *Praha: Portál, 2008.*
- Fontana, D. Psychologie ve školní praxi. *Praha: Portál, 1997.*
- Kasíková, H., Straková J., (eds.). Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání. *Praha: Karolinum, 2011.*
- Kolář, Z., Šikulová, R. Hodnocení žáků. *Praha: Grada, 2009*
- Krykorková H. a kolektiv. Metakognice a autoregulace: - jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků. *Praha: FF UK, 2008.*
- Kulič, V. Chyba a učení. *Praha: SPN, 1971*
- Maňák, J., Švec, V. Výukové metody. *Paido: Brno, 2003.*
- Mareš, J., Křivohlavý, J. Komunikace ve škole. *Brno: MU, 1995.*
- Skalková, J. Obecná didaktika. *Praha: Grada, 2007.*
- Straková, J. a kol. Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání. *Praha. 2009*
- Švaříček, R., Šedřová, K., a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. *Praha: Portál, 2007.*
- Vališová, A., Kasíková, H., (eds.). Pedagogika pro učitele. *Praha: Grada Publishing, 2011*
- Veteška, J., Tureckiová, M. Kompetence ve vzdělávání. *Praha: Grada, 2008.*

Internetové zdroje

- Autorský kolektiv. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007). *Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.*

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-02-23]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

- Autorský kolektiv. *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu. Metodická příručka.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011.
http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/Klicove_kompetence.pdf
- Česká školní inspekce, *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2008/2009.*
<http://www.csicr.cz/getattachment/5e634c2c-8fbe-4911-a234-4c7028a8577d>
- Kašparová, J., Starý, K., Šumavská, G. *Výukové strategie v praxi pilotních škol. Kurikulum S. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školským poradenským zařízením a zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,* 2011.
http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/vyukove_strategie_na_web.pdf
- Ústav pro informace ve vzdělávání, *Rychlá šetření 2/2010 - závěrečná zpráva.*
<http://www.uiv.cz/clanek/17/1969>

Příloha č. 1: Hladiny kompetence k učení

(VÚP, 2007, str. 20-23)

	5. ročník	9. ročník
Metody a způsoby učení		
1.1	- ví, že se lze učit různými způsoby; s pomocí učitele zkouší a vyhodnocuje, které způsoby mu vyhovují, a při dalších úkolech používá ty, které se mu osvědčily	- rozpozná, jaké metody a způsoby učení jsou pro něj nejefektivnější a vědomě je používá
1.2	- slušně požádá spolužáky v bezprostřední blízkosti, aby se ztišili, pokud potřebuje klid; respektuje, když stejný klid potřebují naopak oni	- při učení eliminuje rušivé podněty a vytváří optimální podmínky pro vlastní učení; pro vlastní učení zvolí takové prostředí, které mu pro zvládnutí úkolu nejlépe vyhovuje, a dále je přizpůsobuje svým potřebám
1.3	- potřebuje-li se poradit, dohodne se na podmínkách (místo, čas, doba trvání), pokud dotyčná osoba (spolužák, učitel, jiný dospělý) nechce či nemůže ihned	- pozná, kdy je pro učení vhodné spolupracovat a komunikovat, a kdy se naopak izolovat
1.4	- ve škole dodržuje přestávky a nevyplňuje je doháněním zmeškané práce nebo domácích úkolů; na vyučování se připravuje průběžně a vhodně střídá přípravu s odpočinkem a relaxací	- dodržuje psychohygienu učení - během učení a domácí přípravy pravidelně a dle svých potřeb relaxuje způsobem, který jemu samotnému vyhovuje
Výuka		
1.5	- aktivně vstupuje do výuky, je-li pro něho probírané učivo málo srozumitelné, obtížné, či naopak příliš triviální; nebojí se zeptat, požádat o vysvětlení nebo o konkrétní příklady; zajímá se o možnosti získání dalších poznatků o tématu, které ho zaujalo	- ovlivňuje postup výuky a učení tak, aby pro něj byly přínosné; aktivně žádá objasnění souvislostí s něčím, co je mu již povědomé; zajímá se o alternativní zdroje informací a sám je navrhuje, pokud je mu látka odjinud známá více než ostatním (např. ze zájmových kroužku, televize)

	5. ročník	9. ročník
1.6	- přizpůsobí se různým výukovým aktivitám (individuální zkoumání, kooperativní činnosti apod.) dle zadání učitele; ve spolupráci s učitelem navrhuje svůj způsob učení	- při učení volí takovou aktivitu, která se mu z osobního hlediska či vzhledem k charakteru úkolu jeví jako nejvýhodnější, svou volbu zdůvodní (samostatná práce při studiu odborného textu, skupinová práce při vytváření dlouhodobého projektu apod.)
1.7	- s porozuměním textu zpracuje pod vedením učitele přiměřeně dlouhé poznámky z učebnice či výkladu a správně je strukturuje	- samostatně strukturuje výpisky i práce rozsáhlejšího formátu a charakteru (reflexe, referáty, projekty)
1.8	- vysvětlí a uvede příklady, jak se můž konkrétní učivo, informace nebo dovednost z výuky hodi v jeho osobním životě, popř. v dalším studiu nebo v různých zaměstnáních	- vysvětlí smysl toho, proč si osvojuje a zpracovává různé druhy poznatků a dovedností a jak by se daly využít v jeho dalším studiu, práci nebo v osobním životě; aktivně využívá poznatky a dovednosti nabyté v určitém předmětu/oblasti i v jiných předmětech/oblastech
Výsledky učení		
1.9	- nebojí se přijít za učitelem a poradit se, jak by mohl své výsledky zlepšit; vyhledává podporu, radu a pomoc, v případě, že ji potřebuje; nestydí se chodit na doučování; nezlehčuje nepříznivé hodnocení ze strany učitele, ale chápe jej jako podnět k další práci a učení	- přezkoumává silné a slabé stránky svého učebního procesu; rozpozná překážky a problémy v učení, diskutuje o nich a takové rozhovory sám iniciuje; přijímá podporu, rady, zpětnou vazbu i kritiku a vytvoří plán dalšího zlepšování
	- nevysmívá se ostatním za nesprávné odpovědi; pokud se jí dopustí sám, nevymlouvá se na falešné příčiny	- identifikuje vlastní chybu a zjistí její příčinu, nevnímá ji jako selhání a ostudu, nenechá se jí odradit, ale rozpozná v ní příležitost k učení, hledá a nalézá způsoby její nápravy; změni zvolenou cestu tehdy, když se přesvědčí o omylu nebo bezvýchodnosti

Příloha č. 2: Přehled výukových metod

(Maňák, Švec, 2003, str. 49)

<ul style="list-style-type: none">1. Klasické výukové metody<ul style="list-style-type: none">1.1. Metody slovní<ul style="list-style-type: none">1.1.1. Vyprávění1.1.2. Vysvětlování1.1.3. Přednáška1.1.4. Práce s textem1.1.5. Rozhovor1.2. Metody názorně-demonstrační<ul style="list-style-type: none">1.2.1. Předvádění a pozorování1.2.2. Práce s obrazem1.2.3. Instruktaž1.3. Metody dovednostně-praktické<ul style="list-style-type: none">1.3.1. Napodobování1.3.2. Manipulování, laborování a experimentování1.3.3. Vytváření dovedností1.3.4. Produkční metody
<ul style="list-style-type: none">2. Aktivizující metody<ul style="list-style-type: none">2.1. Metody diskusní2.2. Metody heuristické, řešení problému2.3. Metody situační2.4. Metody inscenační2.5. Didaktické hry
<ul style="list-style-type: none">3. Komplexní výukové metody<ul style="list-style-type: none">3.1. Frontální výuka3.2. Skupinová a kooperativní výuka3.3. Partnerská výuka3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků3.5. Kritické myšlení3.6. Brainstorming3.7. Projektová výuka3.8. Výuka dramatem3.9. Otevřené učení3.10. Učení v životních situacích3.11. Televizní výuka3.12. Výuka podporovaná počítačem3.13. Sugestopedie a superlearning3.14. Hypnopedie

Příloha č. 3: Klasifikace metod vyučování

(Vališová, Kasíková (eds.), 2011, str. 193, 194)

Kritérium klasifikace metod – pramen poznání a typ poznatků (aspekt didaktický):

- **Metody slovní:**
 - monologické metody (přednáška, výklad, vyprávění, vysvětlování, instruktáž);
 - dialogické metody (rozhovor, diskuse, dramatizace);
 - metoda písemných prací;
 - metoda práce s učebnicí, knihou, textem.
- **Metody názorně demonstrační** (přímého poznávání předmětů a jevů);
 - metoda pozorování předmětů a jevů;
 - předvádění (demonstrace) obrazů a předmětů, pokusů, činností;
 - projekce statická a dynamická.
- **Metody praktické** (praktických činností);
 - nácvik pohybových a praktických dovedností;
 - žákovy pokusy a laboratorní činnosti;
 - grafické a výtvarné práce;
 - pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku).

Kritérium třídění – stupeň aktivity a samostatnosti žáka (aspekt psychologický):

- metody informativně-receptivní
- metody simulačně-receptivní – reproduktivní;
- problémový výklad – mezní;
- metody heuristické – produktivní;
- metody badatelské.

S ohledem na stupeň aktivity a její vlastní zapojení u žáka lze dělit metody následovně

- heuristické (heuristický rozhovor, beseda, heuristické návody, metoda DITOR, ARIS, IDEALS aj.);
- diskusní (diskuse spojená s vysvětlováním, problémová, skupinová, pódiová (kulatý stůl), panelový brainstorming (burza nápadů) anebo jeho varinaty (metoda Gordonova, Philipss 66 aj.);
- problémové (řešení problémové situace, úlohy, problémové vyučování, řešení

divergentních úkolů atd.)

- situační (případové práce – řešení konkrétního případu, konfliktní situace a situace zátěžové);
- inscenační a simulační (inscenace – hraní určité konkrétní situace v simulovaných podmínkách např. na základě magnetofonového záznamu nebo videozáznamu);
- didaktické hry (učební – slovní, grafické, pohybové, inscenační, stimulační, rozhodovací, plánovací aj.);
- projektové (řešení relativně rozsáhlé významné a reálné podoby projektu – krátkodobé, střednědobé, dlouhodobé atd.);
- výzkumné (převážně samostatné řešení úkolu, problému výzkumné povahy – spojené se získáním podkladového materiálu a jeho zhodnocením).

Kritéria použití metod výuky – myšlenkové operace (aspekt logický):

- postupy srovnávací;
- postupy induktivní;
- postupy deduktivní;
- postupy analytické;
- postupy syntetické.

Kritérium třídění – specifická funkce metody ve vyučovacím procesu (aspekt procesuální):

- metoda motivační;
- metoda vytváření nových vědomostí a dovedností a jejich osvojování (expoziční);
- metoda upevňování vědomostí a opakování učiva (fixační);
- metody diagnostické a hodnotící;
- metody aplikační.

Kritérium třídění – teoreticko-praktická rovina (aspekt aplikační):

- teoretické metody (klasická přednáška *ex katedra*, přednáška s diskusí, cvičení a seminář);
- teoreticko-praktické (diskusní metody, problémové metody, programová výuka, diagnostické a klasifikační metody, projektové metody);
- praktické metody (instruktáž, *coaching-mentoring*, *counseling*), asistování, rotace práce, stáž, exkurze, létající tým.

Příloha č. 4: Pozorovací arch

Situace podporující	Výskyt			Zásah žáků				
	0	+	++	1	2	3	4	
Zacílení výuky								1.1
Úkolové situace nižšího řádu								1.2
Úkolové situace vyššího řádu								1.3
Podpora výkonu								1.4
Žákovská volba								1.5
Práce s informačními zdroji								1.6
Použití metod založených na somatických úkonech								1.7
Využití metod založených na hraní rolí								1.8
Pomoc při obtížích								1.9
Práce s chybou								1.10
Reflexe kognitivní činnosti								1.11
Reflexe procesu, metod a forem výuky								1.12
Samostatný časový blok věnovaný přímé práci s rozvojem kompetence k učení								1.13

Situace tlumící	0	-	--	1	2	3	4	
Osobnostně ponižující								2.1
Didakticky nepřijatelné								2.2

Souhrnné charakteristiky výuky	Hodnocení				
	--	-	+	++	
Časovost situací					3.1
Pozitivní atmosféra					3.2
Kontextovost učiva					3.3

Celkové hodnocení výuky z hlediska podpory rozvoje kompetence k učení						4
--	--	--	--	--	--	---